SIMONA-ELENA BERNAT
TEHNICA ÎNVĂŢĂRII EFICIENTE
PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ CLUJ-NAPOCA, 2003
Referenţi ştiinţifici:
Prof. univ. dr. Miron Ionescu Prof. univ. dr. Vasile CHiş
Coperta: Koncz ey Elemer
© 2003 Simona-Elena Bernat. Toate drepturile rezervate. Reproducerea parţială sau integrală a textelor fără acordul autorului este interzisă.
Universitatea „Babeş-Bolyai".
Editura Presa Universitară Clujeană
Director: Horia Cosma
Str. Republicii, nr. 24
3400 Cluj-Napoca
ROMÂNIA
ISBN 973 – 610 – 181 – 9
Pentru M.K… care mi-a arătat că oamenii sunt cea mai bună sursă de învăţare.

CURINS.11
INTRODUCERE LA TEHNICĂ ÎN ÎNVĂŢARE…15
PARTEA ÎNTÂI
ARHITECTURA ÎNVĂŢĂRII UMANE…21
CAPITOLUL 1
CE ESTE ÎNVĂŢAREA EFICIENTĂ…23
Cum se produce învăţarea? 23
Învăţarea eficientă…24
Unitate, secvenţă, context, cadru de învăţare…26
CAPITOLUL 2
TEORII ASUPRA ÎNVĂŢĂRII ŞI APLICAŢIILE LOR PEDAGOGICE…33
Behaviorismul…33
Scenarii posibile…33
Cuvinte cheie…34
Ce spun cercetările despre învăţare?…34
Comentarii…37
Aplicaţii pedagogice…38
Cum se poate monitoriza?…44
Cognitivismul…44

Scenarii posibile…44
Cuvinte cheie…45
Ce spun cercetările despre învăţare?…46
Comentarii…48
Aplicaţii pedagogice…49
Cum se poate monitoriza?… 53
Constructivismul…53
Scenarii posibile… 53
Cuvinte cheie… 54
Ce spun cercetările despre învăţare?…55
Comentarii… 59
Aplicaţii pedagogice…61
Cum se poate monitoriza?… 65
Antrenamentul intelectual…66
Scenarii posibile… 66
Cuvinte cheie… 67
Ce spun cercetările despre învăţare?…67
Comentarii…71
Aplicaţii pedagogice…72
Cum se poate monitoriza?…84
Tendinţe actuale şi orientări posibile…85
Exerciţii…88
Bibliografie: …89
CAPITOLUL 3
DIFERENŢE INTERINDIVIDUALE ÎN ÎNVĂŢARE 91
Particularităţi de vârstă şi de evoluţie…91
Stadiile dezvoltării intelectuale
(Jean Piaget) … 91
Stadiile dezvoltării morale
(Lawrence Kohlberg) … 93
Stadiile dezvoltării psihosociale
(Eric Erikson) …96
Stadiile formării competenţei de simbolizare
(Howard Gardner) …97
Stadiile dezvoltării formelor de cunoaştere (William
Perry) … 100
Stadiile dezvoltării gândirii critice (Richard Paul şi
Lindaelder) … 111

Particularităţi de gen… 115
Modelul Baxter-Magolda… 115
Modelul Belenky… 117
Particularităţi culturale… 120
Particularităţi aptitudinale şi interese… 121
Uniformitate şi diversitate… 126
Exerciţii… 128
Bibliografie… 129
PARTEA A DOUA
TEHNICI DE ÎNVĂŢARE EFICIENTĂ.
CAPITOLUL 1
ACTIVITATEA INTELECTUALĂ 133
Ce este munca intelectuală?… 133
Lectura tradiţională versus lectura electronică… 134
Lectura rapidă… 134
Pre – lectura… 135
Lectura accelerată… 137
Elaborarea textelor scrise… 138
Observaţii generale… 138
Fişa de lectură… 140
Jurnalele de lectură… 141
Prezentarea de carte… 142
Recenzia… 142
Referatul… 143
Exerciţii… 147
Bibliografie… 148
CAPITOLUL 2
CUM SE OBŢINE EFICIENŢA ÎN ÎNVĂŢARE 149
Luarea notiţelor… 149
Înregistrarea… 149
Prelucrarea… 162
Organizatorii cognitivi… 162
Organizatorii cognitivi daţi în avans… 163
Organizatorii cognitivi şi structurarea notiţelor… 164
Logică şi argumentare… 173
Argumentarea… 173
Modele de argumentare: antichitatea… 174
Modele de argumentare: evul mediu… 176

Şi iluminismul… 176
Modele de argumentare: secolul xx… 177
Strategii de dezvoltare a gândirii critice… 181
Lectura activă… 181
Scrierea argumentativă… 182
Elaborarea raţionamentelor… 185
Formularea întrebărilor… 190
Strategiile metacognitive… 194
Mnemotehnici… 195
Exerciţii… 199
Bibliografie… 200
CAPITOLUL 3
UTILIZAREA SURSELOR DE ÎNVĂŢARE 201
Documentarea… 201
Cărţile… 201
Articolele… 202
Internetul… 203
Citarea… 205
Investigaţia… 207
Sursele… 207
Proiectele de investigaţie… 207
Experimentarea… 209
I: Grupurile de studiu… 209
Exersarea individuală… 210
Exerciţii… 212
Bibliografie… 213
PARTEA A TREIA…215
ŞINELE CA INSTRUMENT ŞI SCOP AL EDUCAŢIEI…215
CAPITOLUL 1
CONSTRUIREA SINELUI PRIN EDUCAŢIE Şi AUTOEDUCAŢIE 217
Stiluri individuale de învăţare… 217
Ce sunt stilurile de învăţare?… 217
Modelul Fleming şi Mills… 218
Modelul Kolb… 223
Modelul 4MAT… 227
Modelul Dunn şi Dunn… 229
Modelul Gardner… 231

Modelul Felder şi Silverman…237
Dezvoltarea abilităţilor personale… 244
Analiza SWOT… 244
Învăţarea experienţială… 245
Automatizarea comportamentelor de învăţare 246
Bibliografie… 250
CAPITOLUL 2
PLANIFICAREA ŞI MANAGEMENTUL ÎNVĂŢĂRII 251
Managementul timpului şi al resurselor…251
Motivarea şi automotivarea pentru învăţare…254
Programul individual de învăţare…255
Învăţarea pe toată durata vieţii… 257
Exerciţii… 259
Bibliografie… 260
EPILOG…261
A ÎNVĂŢA ÎNVĂŢÂND PE ALŢII…261
REZUMAT…263
ABSTRACT…265
INDEX 267
PREFAŢĂ

Ştiinţele educaţiei fac parte din acea categorie de discipline care trebuie să îşi reconsidere periodic principalul obiect de studiu: procesul de predare şi învăţare. Această reconsiderare e determinată de caracterul dinamic al predării şi învăţării, de faptul că trăsăturile definitorii se modifică substanţial de la un moment istoric la altul.

Să luăm, de pildă, rolul profesorului. Până nu demult, profesorul apărea în faţa elevilor ca principala bază de cunoştinţe despre o anumită disciplină. El avea cunoştinţele, cărţile, studiile, articolele care spuneau ce e relevant în disciplina respectivă; el trebuia adresat, „accesat" – ca să folosim un termen din tehnologia informaţiei – dacă cineva dorea să înveţe. În ultimii ani însă rolul său s-a schimbat fundamental, datorită democratizării fără precedent a accesului la cunoştinţe. Aceleaşi cunoştinţe pe care profesorul ţi le predă la curs le găseşti pe alte câteva sute sau mii de site-uri de pe Internet. O carte rară care, până nu demult, o găseai doar în biblioteca personală a profesorului, acum e accesibilă printr-o simplă apăsare pe taste în zeci de biblioteci virtuale. Ca atare, cunoştinţele care în urmă cu câţiva ani puteau fi accesate numai prin profesor la orele de curs, acum sunt

accesate graţie tehnologiei informaţiei oricând, la orice oră din zi sau din noapte, pe zeci şi sute de locaţii din spaţiul virtual.

În aceste condiţii, rolul profesorului ca bază de cunoştinţe se reduce dramatic. El devine mai degrabă o călăuză, un ghid, care spune ce e relevant, ce e valoros şi ce nu prin oceanul de informaţii la care putem avea acces cu atâta uşurinţă. El trebuie să ofere mai degrabă experienţe de învăţare, trăiri emoţionale intense, despre miracolul unei descoperiri, despre eleganţa unei ecuaţii, despre „plăcerea textului", cum ar spune R. Barthes.

Cartea de faţă este o astfel de reconsiderare a rolului profesorului – văzut ca antrenor – şi a tehnicilor de învăţare eficientă. Ancorată în cercetări recente, ea invită, cu acribie şi pertinenţă, la o nouă reflecţie asupra propriilor noastre practici de predare. Căci nu este cale mai bună de a-ţi spori expertiza într-un domeniu decât reflecţia permanentă asupra propriei practici. Un profesor care este un practician reflexiv, care îşi construieşte predarea pornind de la analiza învăţării, este ţelul oricărei pedagogii, susţinut cu multă competenţă de autoarea acestei lucrări.

Mircea Miclea

INTRODUCERE LA TEHNICA ÎN ÎNVĂŢARE

Profesorii predau regula, nu excepţia şi, de altfel, ei nu se pot devota unui singur ucenic; nu-l pot urmări ceas de ceas, până şi în somnul lui. Altcineva, chiar incomparabila instituţie a familiei, ce competenţă şi ce cutezanţă au? „Nu încerca prea mult spune tânărului familia; stai lângă mal, dacă vrei să-ţi fie bine". Dar antrenorul este din alt aluat; îndrăgind şi el, ca un părinte, pe tânăr, îi spune: „Aruncă-te în larg, n-ai să te îneci".

(Noica, 1992, p.259)

Ce înseamnă a vorbi despre tehnică în activitatea de învăţare? Cum se leagă tehnica de munca intelectuală? Devine profesorul un tehnician dacă aplică o anumită metodologie? Devine pedagogia mai puţin artă?

Ce putem numi tehnică şi cu ce semnificaţie va fi folosit acest termen în lucrarea de faţă?

Într-o primă accepţiune, tehnica desemnează „totalitatea procedeelor întrebuinţate în practicarea unei meserii, a unei ştiinţe" (DEX, p.1079). Procedeele corelate cu profesiunea didactică se concretizează în metodologia utilizată pentru predare. Metodologia

cuprinde procedee, metode şi mijloace care sunt folosite în domeniul didactic. Toate acestea reprezintă tehnici de eficientizare a procesului instructiv-educativ. (Cristea, 1998)

Cel mai consistent segment al metodologiei îl constituie metodele didactice. Acestea sunt create şi verificate pe bază de cercetare empirică. Practica decide în ce măsură sunt utile şi când este momentul să se producă o schimbare. Profesorul este instruit să le utilizeze în munca sa, pentru a transmite informaţii, cunoştinţe sau pentru a forma abilităţi, atitudini. Care este cea mai bună metodă? Probabil aceea care se potriveşte cel mai bine situaţiei concrete de învăţare. Valoarea reală a metodei nu este intrinsecă. Să luăm cazul conversaţiei, o metodă cu un lung istoric, de la maieutica socratică, trecând prin conversaţia de tip catehetic din Evul Mediu şi până la redescoperirea şi abordarea ei euristică de către modernitate. Metoda a fost mereu aceeaşi. Ceea ce dă valoarea reală a unei metode este felul în care se utilizează aceasta, adică tehnica.

O a doua accepţiune a termenului menţine mare parte din semnificaţia anterioară, dar o îmbogăţeşte cu anumite nuanţe: „Totalitatea uneltelor şi a practicilor producţiei dezvoltate în cursul istoriei, care permit omenirii să cerceteze şi să transforme natura înconjurătoare cu scopul de a obţine bunuri materiale" (DEX, 1079). Putem aplica această definiţie la educaţie din perspectivă economică. Educaţia are şi ea un produs, iar acesta este omul format în acord cu exigenţele unei anumite societăţi, care a investit în formarea individului şi-l solicită pe acesta să se integreze în societate.

„Uneltele şi practicile producţiei" se referă la metode, procedee şi mijloace de instruire, dar şi la capacitatea de a elabora strategii de utilizare a lor pentru o educaţie eficientă. Ideile de cercetare şi transformare reclamă abilitatea de a combina elementele anterior enunţate, în funcţie de anumite criterii, dintre care cele mai importante, în condiţiile obţinerii unui produs, par a fi cele ale calităţii şi eficienţei.

Orientarea către scop asigură conexiunea cu sensul teleologic al educaţiei. Idealul, scopurile şi obiectivele, pentru a fi atinse, solicită o atentă proiectare prealabilă a strategiilor de instruire. Tehnica în educaţie presupune un anumit grad de autonomie, profesorul combină metodele, procedeele şi mijloacele, raportându-se la scop şi principii, pentru a crea strategii didactice.

A treia accepţiune presupune întoarcerea pe filonul etimologic, până la izvoarele din limba greacă ale acestui termen, pe care Noica le menţionează în *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru*, referindu-se la cultura de performanţă: „... o artă nu există fără meşteşug, adică fără acea *technè*, ce însemna deopotrivă artă şi meşteşug la greci". (Noica, 1992, p.152). Tehnica didactică înseamnă *savoir-faire*-ul profesiei didactice. Profesorul care ştie *să facă* din punct de vedere didactic este cel care se centrează pe „cum": cum se utilizează metodele şi mijloacele, cum funcţionează ele singular şi în combinaţie, cum se potrivesc unele cu altele, dar şi cu scopurile, normele şi valorile educaţiei. *Tekhne înseamnă a şti cum să faci pentru a construi şi menţine armonia*. Performanţa pe care o presupune tehnica didactică îl ţinteşte pe profesor şi se referă la succesul său profesional.

Este pedagogia artă sau ştiinţă? întrebarea aceasta are substrat real doar dacă ne referim la predare, care este şi artă şi ştiinţă. *Predarea de calitate*, *însă*, *nu se rezumă la atât*, *valoarea ei provine din tekhne*, *capacitatea profesorului de le combina pe acestea în mod eficient şi raportându-se permanent la calitate*.

Mai mult decât a preda, tehnica didactică înseamnă a învăţa pentru sine şi a facilita învăţarea altora. Majoritatea lucrărilor de pedagogie care se adresează profesorilor practicanţi prezintă modele de predare şi mai puţin modele de învăţare. Ceea ce propune această carte reprezintă o dezvăluire, din perspectivă psihopedagogică, a modului în care se produce învăţarea, cu intenţia de a accesibiliza înţelegerea mecanismelor acesteia şi, în consecinţă, însuşirea câtorva dintre tehnicile sale specifice.

Premisa de la care pornim constă în ideea că învăţarea este cu atât mai durabilă, cu cât mai înalt este gradul de reflexivitate pe care îl investim în ea. Procesul învăţării devine conştient şi activ atunci când reflectăm asupra lui, analizându-ne constant modul în care învăţăm, stabilindu-ne conştient scopuri, monitorizând progresele pe care le realizăm. Acestea sunt câteva dintre comportamentele legate de învăţare care, alături de învăţarea despre învăţare, ne transformă în profesori, studenţi şi elevi reflexivi.

Prin prezentarea unor tehnici de învăţare şi de muncă intelectuală, lucrarea de faţă propune, implicit, modelul profesorului care este în acelaşi timp şi antrenor. Sunt câteva premise pe baza

cărora rolul profesorului se poate extinde în această direcţie:

Şi profesorul trebuie să lucreze pentru performanţă individuală.

Abordări recente ale învăţării promovează ideea că structurile cognitive nu sunt statice, potenţialul genetic este modificabil, adică este educabil.

Reflexivitatea nu poate fi predată, ci antrenată.

Tehnica învăţării eficiente se însuşeşte prin exerciţiu.

Care sunt caracteristicile profesorului-antrenor? Este bine pregătit din punct de vedere psihopedagogie şi al domeniului pe care-l predă, gânditor critic-reflexiv şi autoreflexiv, precum şi dornic de a învăţa el însuşi. Este profesorul care *nu predă regula*, ci o adaptează cu responsabilitate şi profesionalism la diversitatea celor care învaţă.

Profesorul-antrenor facilitează învăţarea elevilor săi printr-un demers didactic ce-i implică pe aceştia conştient şi activ. Procesul didactic pe care-l coordonează este transparent: pe de o parte, el face cunoscute elevilor obiectivele lecţiilor şi criteriile de evaluare, pe de altă parte îi învaţă pe elevi şi cum să înveţe. Adică transmite, pe lângă conţinutul obişnuit al lecţiilor, şi *meşteşugul* de a învăţa eficient.

Profesorul-antrenor crede în puterea educaţiei, de aceea investighează permanent *cum* se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerinţele societăţii în care trăieşte şi cu finalităţile educaţionale. Analizează activitatea elevilor săi şi pe cea proprie. Este flexibil, dar interoghează critic ideile pe care le vehiculează, elementele de noutate pe care le introduce, strategiile pe care le utilizează. De asemenea, verifică valoarea practică a ceea ce predă, stabileşte conexiuni cu realitatea concretă şi valorifică în predare experienţa anterioară acumulată de elevi, fie că aceasta provine din şcoală, fie din mediul extraşcolar.

Profesorul-antrenor îşi iubeşte şi îşi respectă elevii şi profesia, de aceea el învaţă constant şi se autoperfecţionează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învăţare şi instrument al educaţiei pentru elevii săi. Este conştient că numai menţinând pasul cu progresul în cunoaştere poate să menţină şi calitatea activităţii sale. Înţelege rolul modelelor în formare şi încearcă să fie el însuşi un model de profesionalism în domeniul său.

Paradigma în care profesorul antrenor se încadrează cel mai bine este cea a antrenamentului intelectual. Teoriile despre învăţare care răspund acestei paradigme, precum şi aplicaţiile lor pedagogice

vor fi prezentate în Capitolul 1 al primei părţi. Premisa antrenamentului intelectual constă în asumţia că potenţialul individual nativ este modificabil şi poate fi dezvoltat aplicând anumite tehnici. Capacitatea de a rezolva probleme, reflexivitatea şi autoreflexivitatea, gândirea critică, gândirea laterală, controlul efortului investit în învăţare, monitorizarea progresului în dezvoltarea potenţialului de învăţare reprezintă nucleul principal de abilităţi care pot fi modelate prin antrenament intelectual.

Conţinutul prezentei lucrări se adresează acestui tip de profesor, precum şi tuturor profesorilor care sunt interesaţi de *mai bine* în munca lor. Reprezintă o selecţie de informaţii, de fundamentări teoretice psihologice abordate din unghi pedagogic, de modele şi, mai ales, aplicaţii, fără pretenţia de exhaustivitate şi cu invitaţia la *analiză* critică şi la probare în practică.

Studenţii şi elevii îşi pot forma şi singuri un anumit mod de a învăţa, dar pot dobândi mai uşor abilităţi în acest sens sub îndrumarea competentă a profesorilor. Învăţarea devine reală atunci când ne foloseşte cu adevărat în viaţă, iar pentru aceasta este nevoie să ne însuşim acele tehnici care ni se potrivesc cel mai bine. Pentru a avea succes în a-i învăţa pe elevii noştri ceea ce dorim este necesar să experimentăm noi înşine mai întâi, pentru a înţelege şi să fim încrezători că, folosind tehnica adecvată, orice elev poate atinge succesul în învăţare.

Mulţumesc tuturor profesorilor mei, de la care am învăţat *cum să fac* în munca didactică.

Mulţumesc studenţilor mei, care au avut întotdeauna încredere să-mi încredinţeze judecăţile lor critice, precum şi ideile lor despre învăţare şi despre profesia didactică.

Mulţumesc prietenilor şi colegilor mei profesori, mai vechi sau mai recenţi, care îmi împărtăşesc constant temerile şi speranţele lor m şi pentru educaţie. Dintre aceştia, un gând special se îndreaptă către profesorul Charles Temple, pentru susţinerea constantă, cărţile donate şi dialogurile productive.

Mulţumesc părinţilor şi surorii mele, pentru sprijinul constant, şi mai ales bunicii mele, de la care am deprins grija pentru ce se cuvine şi pentru lucrul bine făcut.

BIBLIOGRAFIE

1. Coteanu, I, Seche, L. Şi Seche M. (1996) – *Dicţionar explicativ*

al *limbii române*, Univers Enciclopedic.
Bucureşti.
2. Cristea, S. (1998) – *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP.
Bucureşti.
3. Noica, C. (1992) – *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru*, *Humanitas*, Bucureşti.

PARTEA ÎNTÂI ARHITECTURA ÎNVĂŢĂRII UMANE

Unde este înţelepciunea pe care am pierdut-o în cunoaştere, unde este cunoaşterea pe care ampierdut-o în informaţie?

(T.S. Eliot – *Fortăreaţa*)

CAPITOLUL 1 CE ESTE ÎNVĂŢAREA EFICIENTĂ

CUM SE PRODUCE ÎNVĂŢAREA?

O bună cunoaştere a procesului învăţării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecţii, pentru profesori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învăţare, în cazul studenţilor şi al elevilor.

Care sunt etapele pe care le parcurgem atunci când învăţăm?

O primă fază este cea de contact cu informaţiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înţelegerea. Am putea numi această fază achiziţie. Faza următoare este cea de interiorizare a noilor cunoştinţe şi de integrare a lor într-un sistem personal, coerent, care se construieşte pornind de la experienţele anterioare. Am putea numi această fază interiorizare. A treia fază presupune acţiune din perspectiva noilor achiziţii, care, odată dobândite şi operaţionalizate, trebuie utilizate. Aceasta înseamnă că vom acţiona conştienţi fiind şi de faptul că ştim ceva în plus, şi de faptul că ştim la ce ne foloseşte ceea ce tocmai am aflat. Am putea numi această fază modificare. Pasul final este cel de concretizare a modificărilor în abilităţi şi comportamente. Am putea numi această fază rezultat. A atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acţiona fără să uităm că am învăţat ceva.

Un aspect important legat de modificările produse este că acestea, pentru a putea fi considerate învăţare reală, trebuie să fie menţinute (Gagne, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă şi poate fi transferată asupra situaţiilor noi.

Învăţarea se construieşte pe baza experienţelor anterioare şi este influenţată de climatul în care se *realizează*… Există factori interni (motivaţia, potenţialul intelectual, particularităţi psiho-individuale şi de vârstă etc) şi factori externi ai învăţării (experienţele de învăţare,

contextul, evenimentele instruirii etc).

Învăţarea înseamnă achiziţie, urmată de o interiorizare, care duce la o modificare, observabilă prin intermediul unor rezultate. Modul în care acestea au loc a fost studiat de către psihologi şi pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează în teorii ale învăţării.

ÎNVĂŢAREA EFICIENTĂ

Învăţarea eficientă are trei caracteristici importante:

este activă este orientată către scop; duce la rezultate măsurabile. Instrumentele învăţării eficiente sunt gândirea critică şi strategiile metacognitive.

Învăţarea activă presupune implicare şi participare conştientă în procesul de construire a cunoştinţelor. A da semnificaţie personală materialelor care sunt învăţate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoştinţe, a stabili permanent legături între experienţele anterioare şi cele noi, între cunoştinţe şi aplicabilitatea lor, între şi în interiorul domeniilor de cunoaştere.

Orientarea către scop presupune orchestrarea eforturilor înspre atingerea unor obiective. Obiectivele se stabilesc pornind de la punctele slabe existente, care vor fi convertite în nevoi de instruire şi autoinstruire. Obiectivele în învăţare pot viza achiziţia de informaţii, formarea de abilităţi, formarea de comportamente sau dezvoltarea potenţialului de învăţare. Obiectivele se stabilesc înainte şi în funcţie de ele se aleg conţinuturile şi procedeele. Proiectarea activităţilor de învăţare eficientă se realizează prin obiective nu prin conţinut.

Rezultatele măsurabile sunt un imbold pentru a continua investiţia de efort în învăţare. Rezultatele se concretizează în aspecte imediate (examene promovate, concepte stăpânite, idei însuşite), dar există şi rezultate care vor putea fi demonstrate în timp mai îndelungat (succes în profesie, performanţă intelectuală, comportamente în viaţa concretă). Dezvoltarea personală este un continuum, nu se încheie odată cu dobândirea unei achiziţii sau obţinerea unui rezultat. Calitatea este o coordonată cheie a rezultatelor obţinute prin învăţarea eficientă.

Gândirea critică este instrumentul învăţării eficiente care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile şi să-şi conştientizeze mecanismele propriei gândiri. Cel mai important aport al gândirii critice este că provoacă la acţiune, orice înţelegere este urmată de o acţiune în consecinţă. Perseverenţa în învăţare duce la

stabilitatea achiziţiilor. Capacitatea de reflecţie şi autoreflecţie critică asupra experienţelor de învăţare se concretizează în posibilitatea de a opta argumentat, pe baza unor dovezi valide asupra direcţiilor de dezvoltare personală.

Strategiile metacognitive denumesc aspectele legate de monitorizarea şi controlul învăţării, precum şi dezvoltarea potenţialului de învăţare. Automonitorizarea progresului şi controlul efortului investit în învăţare atrag după sine nevoia de a deprinde tehnicile de învăţare. A decide resursele, cantitatea acestora şi momentul investirii lor înseamnă a învăţa inteligent. A învăţa cum să înveţi înseamnă amplificarea capacităţii individuale de învăţare, cu alte cuvinte a accelera eficient procesul învăţării.

Idee

Acţiune

Rezultat

Figura l-Triunghiul eficienţei în învăţare

Eficienţa apare la intersecţia a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acţiunea şi rezultatul.

Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienţei. Ideea înseamnă a da semnificaţie personală învăţării, a urmări un scop, acţiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanţia atingerii scopului. Centrarea pe idei şi principii duce la o învăţare teoretică, centrarea pe acţiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare şi pierderea semnificaţiei învăţării.

Un alt aspect important al relaţiei idee-acţiune-rezultat îl constituie dinamica acesteia. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acţiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective.

Idee

Acţiune

Rezultat

Figura 2 – Dinamica relaţiei idee-acţiune-rezultat

A învăţa eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabileşti conştient drept scop al învăţării şi te implici activ în atingerea lui. Reflexia critică asupra alternativelor, acţiunea perseverentă, orientarea spre calitate şi utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învăţării eficiente.

UNITATE, SECVENŢĂ, CONTEXT, CADRU DE ÎNVĂŢARE

Ca rezultat al analizei din perspectivă pedagogică a procesului învăţării patru concepte se impun spre a fi luate în considerare: unitatea, secvenţa, cadrul şi contextul de învăţare.

Unitatea de învăţare reprezintă o diviziune logică a unui conţinut care urmează a fi însuşit, împreună cu ansamblul de deprinderi care este corelat acelui conţinut. În interiorul unei unităţi de învăţare sunt cuprinse mai multe subunităţi, prin care se realizează o achiziţie a unui grupaj articulat de cunoştinţe, a unui comportament, a unei abilităţi, a unei deprinderi de învăţare. Dintre acestea, cea mai mică subunitate este secvenţa de învăţare.

Secvenţa de învăţare reprezintă rezolvarea unei sarcini de învăţare într-un timp dat, cu scopul de a atinge un rezultat. Secvenţa de învăţare începe cu o sarcină de lucru (Radu, 2000), continuă cu îndeplinirea acesteia într-un timp determinat şi cu o anumită investiţie de resurse, şi se *finalizează*, cu un rezultat, (vezi Figura 3) Acesta poate fi: însuşirea unui algoritm, învăţarea unei poezii, achiziţia unui grupaj de cunoştinţe.

Sarcină de învăţare *r*

Timp + Resurse A.

Figura 3 – Sarcina de învăţare

— Rezultat

Secvenţa de învăţare include componente şi metacomponente. Componentele se obiectivează în conţinut, şi ansamblul de metode prin care acesta este transformat în cunoştinţe, abilităţi, comportamente. Metacomponentele se referă la deprinderi de învăţare, fie de apreciere şi control a efortului şi resurselor investite în învăţare, fie de însuşire a unor tehnici de învăţare.

Contextul sau situaţia de învăţare reprezintă ansamblul relaţiilor dintre agenţii învăţării şi mediul în care acestea se produc. Prin intermediul acestora învăţarea dobândeşte o semnificaţie particulară pentru educat, ajutându-l să vadă mai clar aplicabilitatea cunoştinţelor.

Teoria învăţării situaţionale (Collins, Brown şi Newman, 1987) promovează ideea achiziţiei cunoştinţelor şi abilităţilor în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate aceste cunoştinţe şi abilităţi în viaţa reală. Modelul învăţării prin ucenicie le oferă celor care învaţă posibilitatea de a se implica activ, de a observa, de a se angaja, în

contexte semnificative.

Contextul influenţează nu doar tehnicile de predare, ci şi mijloacele didactice. Modelele şi simulările folosite pentru predare şi învăţare reconstruiesc lumea reală în lumea şcolii.

Diversificarea contextelor de învăţare nu produce de la sine dezvoltarea capacităţii de transfer a cunoştinţelor în contexte noi. Acest lucru se produce numai când există o secvenţă de învăţare bine organizată, plasată într-un context semnificativ.

Dacă situaţiile de învăţare sunt complexe şi diverse, se realizează nu doar achiziţii de cunoştinţe sau abilităţi, ci şi achiziţii ale metacomponentelor.

Cadrul de învăţare reprezintă o structură care eficientizează secvenţa de învăţare, aducând un plus de reflexivitate procesului de învăţare. Cadrul înglobează atât secvenţa de învăţare, cât şi contextul în care aceasta se produce.

Cadrul conţine o fază de preconfigurare a secvenţei, o fază destinată realizării secvenţei de învăţare şi o fază de reflecţie asupra experienţelor de învăţare, (vezi Figura 4) Cadrul de învăţare este un eşafodaj care orientează gândirea, amplificând în acelaşi timp potenţialul intelectual al celui care învaţă. Fazele care premerg sau urmează secvenţei de învăţare sunt cele care dezvoltă în mod direct metacomponentele, prin conştientizarea, exersarea şi diversificarea instrumentelor intelectuale.

Pregătire

Realizarea secvenţei

Reflecţie

Figura 4 – Cadrul de învăţare

Un exemplu ilustrativ de altfel de cadru de învăţare este cadrul Evocare/Realizarea Sensului/ Reflecţie (Steele, Meredith şi Temple, 1998) propus de programul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice". În faza evocării se orientează atenţia celor care învaţă înspre un anumit subiect, în faza realizării sensului se abordează acel subiect din diferite unghiuri şi prin strategii specifice, pentru a fi însuşit, iar în faza evocării se desfăşoară activităţi care permit reflecţia asupra experienţelor de învăţare parcurse.

Tot exemple de cadre de învăţare pot fi considerate şi modelele propuse de David Ausubel şi Donna Ogle. Modelul organizatorilor cognitivi daţi în avans (Ausubel, 1960) are trei faze: introducerea

organizatorilor, realizarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi întărirea structurii după care au fost organizate cunoştinţele prin revenire la organizatorul cognitiv. Modelul „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat" (Ogle, 1986) cuprinde o fază de reactualizare şi organizare a cunoştinţelor anterioare („Ştiu"), o fază de stabilire a obiectivelor de învăţare („Vreau să ştiu"), urmate de o secvenţă de învăţare şi apoi de o fază de reorganizare a cunoştinţelor în lumina noilor informaţii achiziţionate.

Cadrul de învăţare se fundamentează pe ideea de învăţare eficientă, fiind orientat către atingerea rezultatelor într-un context diversificat, care să permită transferul cunoştinţelor şi abilităţilor în alte contexte. Strategiile metacognitive sunt mai prezente în interiorul cadrului de învăţare decât în interiorul secvenţei sau al contextului luate separat. De asemenea, prin eşafodajul care se construieşte pentru achiziţia cunoştinţelor, metacomponentele sunt şi ele organizate şi structurate

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning* and *retention* of *meaningful* verbal *material*, Journal of Educaţional Psychology, nr. 51, p. 267 – 272.

2. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervişion and Curriculum Development, Alexandra, Virginia.

3. Collins, A., Brown, J.S. şi Newman, S.E. (1987) – Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, wrtiting and mathematics, Center for the Study of Reading, Cambridge, MA.

4. Cristea, S. (1998) – *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti.

5. Gagne, R. (1975) – *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.

6. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca.

7. Jinga, I. şi Negreţ, I. (1994) – *Eficienţa învăţării*, Editis, Bucureşti.

8. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.

9. Neacşu, I. (1990) – *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

10. Ogle, D. (1986) – *K-W-L*: *A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Voi. 39, No. 6,

Feb. Pp. 564 – 570)
11. Radu, I. (2000) – *Strategii* metacognitive *în procesul învăţării la elevi*, în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
12. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for* Criticai *Thinking Across* the *Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Criticai Thinking.
13. Temple, C. (2001) – *Strategies* for *Use* Across *the Curriculum*, Reading and Writing for Criticai Thinking Project, Open Society Institute, New York.

EXERCIŢII

Reflectaţi asupra ultimei experienţe de învăţare pe care aţi parcurs-o. Analizaţi această experienţă din perspectiva triunghiului învăţării eficiente.

Găsiţi o altă reprezentare grafică a învăţării eficiente.

Identificaţi elemente concrete care pot produce dezechilibrarea triunghiului învăţării eficiente. Încercaţi să găsiţi modalităţi de depăşire a acestora.

Enumeraţi modalităţi de diversificare a contextului în care se produce învăţarea şcolară sau academică.

Alegeţi o disciplină de studiu şi încercaţi să o divizaţi în unităţi logice de conţinut.

Gândiţi-vă la o experienţă de învăţare recentă. Precizaţi ce aţi învăţat la nivel de cunoştinţe, abilităţi, comportamente, atitudini şi ce aţi învăţat despre felul în care dumneavoastră înşivă învăţaţi.

Stabiliţi-vă o sarcină de învăţare. Estimaţi timpul şi resursele necesare pentru realizarea acesteia. În final, compараţi estimarea cu situaţia reală. Ce aţi observat?

Elaboraţi criterii de autoapreciere a eficienţei învăţării.

Gândiţi-vă la o persoană pe care o cunoaşteţi bine şi o admiraţi pentru eficientă. Cum învaţă acea persoană?

CAPITOLUL 2

TEORII ASUPRA ÎNVĂŢĂRII ŞI APLICAŢIILE LOR PEDAGOGICE

Teoriile asupra învăţării prezintă viziuni coerente asupra modului în care se produce învăţarea, din perspectiva unei anumite fundamentări teoretico-ştiinţifice.

Vom grupa teoriile despre învăţare în patru mari categorii: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul

intelectual. În final vom puncta câteva dintre influenţele pe care neuroştiinţele le-au demonstrat deja asupra învăţării, încercând să prefigurăm următoarele orientări în teoriile despre învăţare.

BEHAVIORISMUL

SCENARII POSIBILE

Prof. dr. Comportament Vizibil, directorul Şcolii Generale Recompensa, îi salută călduros pe cei nouă elevi, trimişi la direcţiune de către Consiliul Profesoral, pentru a li se onora rezultatele şcolare.

— Felicitări fiecăruia dintre voi! spune directorul. Profesorii voştri mi-au spus că aţi obţinut note foarte bune la simularea examenului de limba şi literatura romană, ceea ce demonstrează că sunteţi pregătiţi pentru examenul de capacitate din vară. Acestea sunt diplomele care arată respectul şcolii noastre pentru ceea ce aţi făcut. Şi, aşa cum ştiţi, la câştigarea unor astfel de diplome pentru toate disciplinele, veţi fi invitaţi la o pizza, cu două săptămâni înainte de examenul final. Deci, continuaţi să munciţi şi şcoala noastră va fi mandră de voi.

În curtea Liceului Teoretic Avertisment, elevii citesc un afiş anunţând noua orientare pe care conducerea şcolii a adoptat-o cu câteva zile înainte: „Începând de astăzi, elevii cu mai mult de trei absenţe nemotivate vor fi suspendaţi şi nu mai au dreptul de a intra în şcoală decât dacă vin însoţiţi de părinţii lor, pentru a participa la o întâlnire cu directorul adjunct. Pentru a fi readmişi la şcoală, elevii vor trebui să elaboreze şi să semneze un acord de a frecventa şcoala zilnic şi să propună un plan pentru a evita absentarea de la cursuri fără acceptul unei autorităţi şcolare".

CUVINTE CHEIE

apreciere asociere autodisciplină autoritate caracter contract comportament condiţionare conexiune confirmare consecinţă control disciplină feedback ierarhizare imitare infirmare instruire întărire manifestare modelare comportamentală măsurabil obiective observare răspuns program recompensă regulamente sancţiune sarcini de învăţare stimul unitate de învăţare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Condiţionarea clasică a fost cercetată de fiziologul rus I.P. Pavlov, la începutul secolului XX. Premisa de la care porneşte Pavlov constă în ideea că între stimulii din mediu şi reacţiile organismului există o legătură. Următorul pas este de a crea legături între anumite

semnale din exterior şi reacţiile organismului, printr-o substituire de stimuli. Experimentele lui Pavlov au implicat studierea reacţiilor câinilor în diferite situaţii. Cel mai cunoscut este cel în care câinele era ţinut într-o cuşcă, prevăzută cu un bec. De câte ori câinele era hrănit, se aprindea becul sau se auzea un clopoţel, astfel că, după un timp, câinele a început să saliveze doar la vederea luminii sau la auzul clopoţelului. Salivarea la semnalul sonor sau luminos în locul gustului este o reacţie condiţionată. Condiţionarea se produce între diferiţi centri nervoşi.

Conexionismul. În aceeaşi perioadă, în SUA, Edward Thorndike a elaborat teoria conexionismului, care afirmă că învăţarea are la bază formarea unor conexiuni la nivelul centrilor nervoşi din creier. Cel mai important aspect al acestei teorii constă în legea efectului: învăţarea se face printr-o succesiune de încercări şi erori, dacă încercările au succes sunt reţinute, dacă nu au succes sunt inhibate. Unul dintre elevii lui Thorndike a realizat următoarea experienţă: un şoarece trebuia să înveţe parcurgerea unui labirint pentru a obţine hrana. Pe parcurs a fost introdusă şi o plăcuţă metalică, legată la o sursă de curent. Când şoarecele călca pe ea era curentat, învăţând astfel să evite obstacolul prin săritură.

Condiţionarea operantă sau behaviorismul ştiinţific. Thorndike a evidenţiat faptul că învăţarea se produce nu doar prin conexiunea stimul-răspuns, ci şi pentru că stimulii produc nişte consecinţe plăcute. Acesta a fost punctul de pornire pentru cercetările lui B.F. Skinner, Watson şi Tolman. John Watson este cel care a cerut psihologiei să dezvolte o practică obiectivă, observând stimulii, situaţiile în care se produc şi comportamentele. Acest tip de psihologie se numeşte behaviorism.

Behaviorismul porneşte de la premisa că interiorul este exprimat prin comportament, de aceea manifestările exterioare sunt importante.

B. F. Skinner a fundamentat noţiunea de modelare comportamentală, care se *realizează* prin intermediul întăririlor pozitive şi negative. Întărirea pozitivă se obţine prin permisiunea de a accede la ceva plăcut, iar întărirea negativă se obţine prin permisiunea de a evita stimuli neplăcuţi. Pentru studiile sale, cercetătorul a folosit cutia Skinner. Aceasta conţinea elementele simple, necesare învăţării unui răspuns. Un porumbel sau un şobolan erau închişi în această

cutie, unde se aflau o pârghie, un jgheab pentru hrană şi o sursă de lumină. La un moment dat, animalul atingea pârghia sau reperul declanşator al hranei (un punct alb pe un fond negru), iar acest comportament îi era întărit pozitiv prin oferirea unei recompense: hrana. Dacă apăsând pârghia animalul evita ceva neplăcut, cum ar fi un şoc electric, comportamentul de a apăsa pârghia îi era întărit negativ.

Un aspect important în utilizarea întăririlor, fie ele pozitive sau negative, îl constituie momentul acordării acestora. Întărirea intensifică ultimul comportament manifestat, astfel că, dacă nu intervine imediat, există riscul de a produce o învăţare inadecvată. De exemplu, dacă între momentul apăsării pârghiei şi momentul apariţiei hranei animalul avea timp să mai facă ceva, ajungea să dezvolte un comportament superstiţios, crezând că e ceea ce i se cere: se învârtea, se scărpina după ureche, pentru că asocierea avusese loc între aceste gesturi şi recompensă.

Învăţarea socială sau învăţarea prin imitaţie. Albert Bandura şi colaboratorii săi au studiat influenţa modelelor asupra formării comportamentelor sociale, prin imitare. Imitarea este grevată de consecinţele pe care copilul le atribuie unei acţiuni, consecinţe care acţionează ca un sistem de întărire secundar.

Experimentul realizat de echipa lui Bandura a studiat felul cum reacţionează copiii când se confruntă cu diferite tipuri de modele. S-a lucrat cu copii a căror vârstă era cuprinsă între 3 şi 6 ani. Ei au fost împărţiţi în patru grupe astfel: primul grup a privit un adult comportându-se agresiv cu un „Hopa Mitică", cel de-al doilea grup a văzut aceeaşi scenă filmată şi proiectată, cel de-al treilea grup a vizionat scena sub forma unui film de animaţie, iar cel de-al patrulea grup nu a fost expus nici unui model, fiind lotul de control. După vizionare, copiii au fost lăsaţi să se joace într-o cameră în care printre jucării se afla şi un „Hopa Mitică". După un timp, adulţii le-au luat jucăriile în momentul în care copii se simţeau cel mai bine. Când le-au înapoiat jucăriile s-a constatat manifestarea unui comportament agresiv al copiilor faţă de jucării, ordinea inversă a numărului de acţiuni negative în 20 de minute fiind: grupul al treilea 99, grupul al doilea 92, primul grup 83, iar grupul al patrulea 54.

Acest model de învăţare a fost numit învăţare indirectă, prin imitaţie. Bandura a demonstrat că probabilitatea de a se produce un comportament este strâns legată de consecinţele pe care copilul le

anticipează. Dacă acei copii au văzut că adultul a fost certat, nu i-au mai imitat la fel de mult comportamentul. La fel, dacă au fost recompensaţi pentru imitarea modelului diferenţele dintre grupuri s-au redus semnificativ. Consecinţele acţiunilor funcţionează ca un sistem secundar de întăriri, prin care se formează comportamentele sociale.

COMENTARII

Recompensa nu este o întărire pozitivă, fiind în schimb un efect plăcut, care apare în urma utilizării unei întăriri pozitive. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai bun elev din clasă" îi oferim o recompensă. Dacă îi spunem aceluiaşi elev: „Îmi place modul în care ai rezolvat problema" avem de-a face cu o întărire pozitivă, al cărei rol este de a-l face pe copil să înveţe un mod corect de rezolvare a unei situaţii.

Pedeapsa nu este o întărire negativă, ea nu face decât să suprime un comportament greşit, dar nu îl învaţă pe elev că acel lucru este greşit şi că ar trebui să îl evite în continuare. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai slab elev din clasă" îl pedepsim. Dacă îi spunem: „Nu îmi place felul în care ai lucrat" îi dăm o întărire negativă, din care copilul ar trebui să înveţe să evite acel tip de comportament, pentru că nu este dezirabil. Skinner este foarte categoric în privinţa pedepsei, considerând că utilizarea ei ca metodă de educare este total greşită. Recomandă, însă, recompensa şi, mai ales, încurajarea. Dacă este utilizată în exces însă, şi încurajarea va duce la unele efecte negative.

Cercetările au demonstrat că în ceea ce priveşte rata de dispariţie a comportamentelor întărite apar diferenţe în funcţie de tipul de întărire folosit. Comportamentul întărit negativ este extrem de rezistent la stingere, chiar dacă nu a mai fost întărit de multă vreme, iar comportamentul întărit pozitiv dispare mai uşor. Pentru a preveni acest lucru, s-au construit programe de întărire. Dintre acestea, cel în care rata de stingere devine extrem de scăzută în cazul întăririlor pozitive este programul de întărire la interval variabil. Aceasta înseamnă că întăririle pentru acelaşi tip de comportament vor fi acordate la intervale de timp neregulate.

Sistemul de întăriri modelează caracterul (Locke, 1971), aşa cum observă empiriştii încă din secolul al XVII-lea, „stima" şi „dispreţul" fiind mijloace prin care se învaţă principiile. Deşi pare a influenţa doar aspecte legate de comportament sau de personalitate, întăririle, combinate cu alte forme de feedback (corectiv, predictiv,

formativ) influenţează şi cogniţia, la nivelul formării conceptelor. Aceasta este, însă, o direcţie recentă de cercetare (Brandt şi Perkins, 2000), prin care se realizează o reconciliere a constructivismului cu behaviorismul.

APLICAŢII PEDAGOGICE

1. Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor t

Sistemul întăririlor pozitive şi negative poate acţiona în mod direct sau în mod indirect. Acţiunea directă apare atunci când întăririle iau forma încurajărilor sau a inhibărilor anumitor comportamente. Acţiunea indirectă apare atunci când pedepsele şi recompensele sunt folosite pe post de întăriri.

Există şi un sistem secundar de întăriri, cel al consecinţelor. Dacă se anticipează anumite urmări ale actelor sale de către un individ sau dacă i se prezintă aceste consecinţe de către altcineva, el va acţiona evitând sau proliferând anumite comportamente.

Modelarea comportamentală ţine de latura formativă a educaţiei, dar şi de dimensiunea atitudinală şi afectiv-motivaţională a acesteia.

2. Elaborarea de regulamente şcolare interne în crearea unui sistem bazat pe recompensă şi pedeapsă, există extrem de puţine avantaje, şi foarte multe limite. Acestea sunt vizibile cu uşurinţă, pentru că nu putem recompensa fiecare achiziţie a elevului, ar fi prea costisitor şi ar avea ca efect final demotivarea pentru învăţare. În ce priveşte pedeapsa, administrarea ei după fiecare greşeală ne aduce în minte şcoala din perioada Evului Mediu. Principiul „bătăii rupte din rai" sau al „calului bălan" ne trimit cu gândul înspre dresaj, mai degrabă, decât înspre educaţie.

Literatura română ne pune la dispoziţie câteva exemple de dascăli care au pus în practică ideea pedepsei prin bătaie: preotul din povestirea lui Creangă sau Domnul Vucea din povestirea lui Agârbiceanu.

Rezultatele unui astfel de tratament sunt vizibil negative, influenţând evoluţia ulterioară a copilului: pe termen mediu copilul urăşte şcoala şi învăţătura, apare absenteismul, scade încrederea în sine, motivaţia intrinsecă pentru învăţare este inhibată, se instaurează teama; pe termen lung, probabilitatea ca un elev care a fost agresat să repete acelaşi tip de comportament când va fi adult este foarte mare.

Administrarea de recompense şi pedepse poate fi utilizată ca

stimulent pentru învăţare, dar numai dacă se face într-un mod judicios. Recompensa poate stimula motivaţia pentru învăţare, dar dacă este oferită prea des va produce exact efectul contrariu: elevul va învăţa numai pentru obţinerea recompensei. Recompensele pot fi: materiale (banii, cadourile), simbolice (premiile, notele), acţionale (evenimente, spectacole, vizite, excursii) şi sociale (respect, apreciere). Aplicarea lor produce efecte negative pe termen mediu şi lung, câteva dintre acestea fiind: copilul va învăţa că adultul are o poziţie superioară, că este mai important ceea ce gândesc alţii decât ceea ce gândeşte el, se va simţi judecat şi nu acceptat, se va teme de greşeli şi va evita să fie original. În privinţa pedepselor, pedagogia modernă nu recomandă folosirea lor, dar nu poate controla nici comportamentul fiecărui profesor în parte şi nici comportamentul familiei. Ceea ce ştiinţele educaţiei pot face, în schimb, este să cerceteze efectele utilizării pedepselor şi să le facă publice.

Pedepsele sunt de două tipuri, fizice şi psihice. Pedepsele fizice (bătaia, restricţia hranei, reducerea timpului liber, retragerea banilor de buzunar etc.) vor genera un caracter slab, din punct de vedere moral, pe când pedepsele psihice (copilului i se reproşează că a rănit pe cineva, este făcut să se simtă vinovat şi responsabil pentru faptele sale) vor genera unul puternic. Mackinnon, în 1938, a demonstrat acest lucru printr-un studiu asupra comportamentului studenţilor la examene. Acestora li s-a dat ocazia să copieze şi s-a constatat că au copiat aceia care suferiseră pedepse fizice de la părinţii lor în copilărie, pe când cei care au suferit pedepse psihologice au rezistat tentaţiei de a trişa.

Tot două categorii de pedepse identifică şi Geissler (1977), cele disciplinare şi cele educative. Primele ar fi o premisă a învăţării, adică ar avea rolul de a pregăti climatul pentru învăţare şi ar avea caracter extern, iar cele din a doua categorie ar implica un raport între sentimentul de culpabilitate şi cel de responsabilitate, având un caracter intern şi rolul de a fortifica voinţa.

Considerăm ideea de educaţie incompatibilă cu cea de pedeapsă. Pentru crearea unui climat favorabil învăţării sunt necesare reguli, dar stabilirea acestora se poate realiza prin implicarea elevilor şi a profesorilor, iar menţinerea disciplinei se poate realiza prin responsabilizarea elevilor pentru propria învăţare şi prin sistemul de modelare comportamentală prin întăriri.

3. Instruirea programată

Instruirea programată este o tehnică de învăţare, care presupune divizarea conţinuturilor în unităţi mici, ale căror structură şi mod de prezentare sunt supuse unei atente programări. Elevul poate parcurge aceste programe în ritmul propriu, la finalul fiecărei unităţi el primind un feedback, cu rol de întărire pozitivă sau negativă. Participarea activă a elevului la învăţare este implicită, întrucât el se străduieşte să ofere un răspuns corect, numai aşa putând avansa în program.

Instrumente utile pentru acest demers sunt casetele audio sau video, programe de calculator, manuale de instruire programată. Acest tip de învăţare se poate realiza şi în afara şcolii, pentru că programele pot fi utilizate de către cei care învaţă şi fără îndrumarea profesorului. Rolul profesorului se deplasează înspre conceperea programelor şi a instrucţiunilor de utilizare. Cursurile prin corespondenţă sau cele de genul „învăţaţi fără profesor" sunt exemple pentru acest mod de achiziţie a cunoştinţelor.

Există trei tipuri de programare: liniară, ramificată şi combinată.

Schema programării liniare a fost gândită de B.F. Skinner şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru rezolvare, oferirea răspunsului corect.

Schema programării ramificate a fost elaborată de N.A. Crowder şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru alegerea unui răspuns, întărirea răspunsului (pozitivă prin trecerea la următorul pas, negativă prin trecerea la un program secundar, care îi permite elevului să mai studieze subiectul), confirmarea răspunsului, noua informare.

Programarea combinată îmbină formele anterior descrise.

Instruirea programată are anumite limite. Acestea constau în neglijarea laturii afective, inhibarea creativităţii, fragmentarea materiei.

4. Feedbackul didactic şi utilizarea lui în lecţie

Feedbackul desemnează răspunsul pe care profesorul sau studentul/elevul îl obţin unul de la celălalt pe parcursul demersului didactic

Feedbackul presupune ambivalenţă, se manifestă în timpul interacţiunii directe sau mediate dintre profesor şi student/elev şi

poate fi oferit şi primit de ambii. Mai mult, în cadrul dezbaterii, care permite realizarea comunicării pe orizontală, feedbackul poate fi oferit şi primit de la un student /elev la altul. Cu cât feedbackul este mai complex şi într-o cantitate mai mare, cu atât calitatea comunicării didactice creşte, permiţând studenţilor să aibă o imagine obiectivă asupra propriei performanţe, iar profesorului să-şi adapteze permanent strategiile de predare la aşteptările şi nevoile studenţilor. Feedbackul colectat şi oferit constant de către profesori permite negocierea actului didactic, astfel încât acesta să răspundă într-o măsură mai mare nevoilor specifice de instruire ale fiecărui student.

FUNCŢIILE FEEDBACK – ULUI	
Ajustarea reprezentărilor cognitive; Creşterea capacităţii de autoevaluare; Modelarea atitudinii fată de Învăţare; Creşterea capacităţilor de argumentare şi comunicare eficientă.	Evaluarea corectitudinii realizării înţelegerii de către studenţi; Corectarea cunoştinţelor greşit acumulate; Adaptarea şi readaptarea strategiilor de predare; Creşterea capacităţii de autoevaluare; Formularea mai corectă a mesajelor didactice;

Tabel 1 – Funcţiile feedbackului în lecţie

Funcţiile feedbackului se reflectă atât asupra activităţii de predare, cât şi a celei de învăţare, contribuind la creşterea repertoriilor de cunoştinţe, abilităţi, limbaj şi comportamente comune între cei care sunt educaţi şi cei care îi educă. Pe student/elev îl ajută să-şi formeze reprezentări cognitive corecte, să evalueze mesajele mai bine şi să se autoevalueze mai obiectiv, precum şi să comunice mai eficient, în special atunci când dezbaterile au loc pe microgrupuri. De asemenea, dezvoltă capacitatea de construire a unui argument valid, de selecţie a argumentelor adecvate unui anumit context şi de prezentare a argumentelor într-o formă clară şi concisă. Pe profesor îl ajută să-şi autoregleze permanent strategiile de predare şi ritmul de

lucru, să aprecieze mai aproape de realitate calitatea achiziţiilor celor care învaţă, să sesizeze la timp dacă sunt neînţelegeri şi să le rezolve prompt. De asemenea, profesorul poate construi sarcini de învăţare mai precise atunci când ţine seama de feedbackul primit, pe care îl colectează prin modalităţi variate şi-l interpretează eficient.

MIJLOACE DE COLECTARE A FEEDBACK-ULUI ÎN LECŢIE	
1>c. Ţ! & de predare-aivăţar-es	crearea unor momente de vârf, indicii nonverbali ai participării conştiente a elevilor, munca independentă, gradul de implicare activă a elevilor.
Lwî & de fik & re $ consolidare	rezolvarea situaţiilor problemă, munca independentă, gradul de implicare activă şi voluntară, capacitatea de a *realiza* transferul şi de a stabili conexiuni.
lecţia de recapitulare şi	reorganizarea informaţiei după criterii diferite, capacitatea de a stabili conexiuni cu alte discipline şi cu viaţa concretă, cantitatea şi calitatea exemplelor diferite de cele ale profesorului, gradul de implicare activă şi voluntară.
J>că & de vetifi. e «ce şi evaluare	promptitudinea răspunsurilor elevilor în timpul chestionării orale frontale, nivelul de structurare a răspunsurilor scrise, originalitatea răspunsurilor, munca independentă.

Tabel 2 – Colectarea feedbackului

Mijloacele de obţinere a feedbackului se diferenţiază în raport cu categoria de lecţie, dar există şi unele care sunt universale (indicii nonverbali ai participării conştiente, gradul de implicare activă, munca independentă), motivul poziţionării lor într-o categorie sau alta este determinat de accentuarea relevanţei lor în tipul respectiv de lecţie. Lista lor se poate extinde (Ionescu, 2001), pe baza unui demers autoreflexiv, de cercetare, care este la îndemâna oricărui cadru didactic, după fiecare unitate de instruire. Feedbackul în învăţământ nu vizează doar relaţia dintre agenţii acţiunii educative, ci şi pe cea dintre predare, învăţare şi evaluare, ca elemente ale procesului instructiv-educativ.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma behavioristă.

Da

Nu

Formulare detaliată a obiectivelor

Profesorul conduce desfăşurarea lecţiei

Perspectivă unică asupra informaţiei

Precizarea sau discutarea consecinţelor

Elevului/studentului i se spune rezolvat o sarcină corect sau greşit dacă a

Se formulează sarcini de lucru

Observare reacţiilor şi comportamentelor

Se expun informaţii

Măsurarea şi aprecierea performanţei

Se stabilesc reguli de către profesor sau instructor

Se oferă recompense şi se administrează sancţiuni

Se pune accent pe disciplină

Se oferă feedback după fiecare sarcină de învăţare

Se evaluează cunoştinţe, priceperi, deprinderi

Responsabilitatea pentru învăţare îi revine profesorului

COGNITIVISMUL SCENARII POSIBILE

Domnul învăţător Explicit Eseu predă clasei a II-a unitatea de măsură pentru lungime. Le prezintă elevilor diferite instrumente de măsură: ruleta, metrul croitorului, metrul tâmplarului. Descrie fiecare instrument în parte, accentuând prezenţa „liniuţelor" de demarcaţie. Explică la ce şi de către cine este folosit fiecare dintre aceste instrumente.

Le arată elevilor o bucată de stofă, măsoară câte 1 m cu fiecare dintre cele trei instrumente şi-i întreabă: „Ce credeţi că se va întâmpla dacă vom compara cele trei bucăţi de stofă?"

De asemenea, le oferă, ca ajutor extern pentru o mai bună memorare, o reprezentare grafică a problemei propuse.

„Ca de obicei, în după-masa zilei de marţi profesoara Stadia Litate se pregăteşte pentru lecţiile cu clasele a Vi-a. Se gândeşte că deşi clasele au acelaşi profil, din nou VID este în urmă cu o temă faţă de VI E. Îşi aminteşte că de la începutul anului şcolar s-a menţinut decalajul de

teme dintre cele două clase, uneori fiind chiar de două-trei lecţii. Se gândeşte că diferenţele de ritm de achiziţie provin din interesele şi capacităţile elevilor. Caută mereu cele mai adecvate metode pentru a-i ajuta pe toţi elevii să se dezvolte, în funcţie de potenţialul fiecăruia. Utilizează frecvent materiale didactice, pe baza cărora face demonstraţii. Explică tot timpul ceea ce face, iar când notează ideile principale pe tablă spune cu voce tare ceea ce scrie.

CUVINTE CHEIE

accesibilizare algoritm analiză anticipare competenţă concepte cogniţie configuraţie dezvoltare explicitare feedforward imput înregistrare memorare model modelare cognitivă modificare obiectivitate organizare organizatori cognitivi output percepţie performanţă procesarea informaţiei procese cognitive prototip reprezentare retenţie secvenţă de învăţare sinteză

stabilitate:

standarde structură validare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Învăţarea prin intuiţie. Este o teorie elaborată de psihologul gestaltist Wolfgang Kohler, în 1925. Gestaltismul porneşte de la premisa că fenomenele trebuie privite în totalitate, fără a disocia părţile de ansamblu, pentru că în *afara* respectivei configuraţii părţile nu mai au aceeaşi semnificaţie. Un exemplu clasic este cel al triunghiului isoscel dreptunghic. Dacă ni se cere să-i calculăm suprafaţa, ştiind că latura sa este egală cu „a", vom rezolva exerciţiul mult mai uşor dacă ne gândim că acest triunghi este jumătate dintr-un pătrat, deci are suprafaţa egală cu „a2/2".

Kohler era interesat de un mod de rezolvare a problemelor prin intuirea lor şi nu prin încercare şi eroare, ca în condiţionarea operantă. Şi Kohler s-a folosit de animale pentru experimentele sale. Un grup de cimpanzei erau închişi într-o cuşcă. Foarte sus sau în exteriorul cuştii erau plasate nişte banane, iar cimpanzeii aveau la îndemână cutii de carton sau beţe. Prima tendinţă a cimpanzeilor a fost de a sări sau a se întinde după fruct, după care au utilizat cutiile şi beţele, chiar în condiţiile în care trebuiau clădite mai multe cutii sau beţele erau fragmentate şi trebuiau reasamblate. Deşi i s-a reproşat că rezultatele cimpanzeilor ar fi obţinute tot prin încercare şi eroare, psihologul susţine că problema a fost cu adevărat intuită, întrucât modalităţile de rezolvare au fost diferite şi adecvate fiecărei situaţii în parte.

Învăţarea latentă. Este o teorie care a apărut ca răspuns la behaviorism, dovedind că învăţarea se produce şi fără o modificare vizibilă a comportamentului. Edward Tolman a demonstrat că învăţăm unele lucruri prin explorarea lumii înconjurătoare. Aceste lucruri se configurează într-o hartă cognitivă, o imagine mentală a realităţii, care rămâne în stare de latenţă până când anumite condiţii din mediu ne solicită să facem apel la aceste cunoştinţe. De exemplu, nu ne-am propus să învăţăm cum este configurat apartamentul nostru, dar dacă ni se cere să realizăm o schiţă a acestuia vom reuşi activând nişte informaţii latente.

Teoria dezvoltării. Geneza operaţiilor intelectuale.

Unii psihologi s-au concentrat asupra modului cum elevii organizează informaţia achiziţionată. Acest mod de organizare depinde de stadiul de dezvoltare în care se află copilul.

Jean Piaget, psiholog elveţian, a investigat copii de mai multe vârste şi a evidenţiat modul în care evoluează intelectul. El a identificat patru stadii: senzorio-motor, preoperator, al operaţiilor concrete şi al operaţiilor formale. Deşi între copii sunt diferenţe, Piaget considera că toţi trebuie să parcurgă stadiile în aceeaşi succesiune, adăugând la achiziţiile anterioare câte ceva în fiecare stadiu.

Teoria dezvoltării. Geneza cognitivă şi învăţarea prin descoperire. Jérôme Bruner a prelucrat teoria lui Piaget, reproşându-i că modul în care a descris stadiile dezvoltării intelectuale este mai mult logic, decât psihologic. Psihologul american a elaborat un model de cunoaştere a lumii prin trei modalităţi, aflate în interrelaţie:

1. activă, prin acţiune obiectuală, experimentare

1 reală (caracterizează primii ani ai vieţii)). 2. iconică, bazată pe imagini (caracterizează perioada de vârstă 5 – 7 ani);

3. simbolică, simbolurile înlocuiesc imaginile şi acţiunile (caracterizează restul vieţii). Spre exemplu, un copil poate învăţa diferenţa dintre „una" şi „multe" prin manipularea obiectelor, apoi nu mai are nevoie de acţiune directă, pentru că şi-a creat o imagine, o schemă despre ce înseamnă mai mult decât un obiect; în final, marca pluralului devine un simbol care condensează realitatea a ceea ce înseamnă „multe".

Sistemul de învăţământ rupe învăţarea de acţiunea imediată. Pentru a se evita disocierea de realitate a învăţării, Bruner recomandă participarea activă a copilului la formularea de probleme şi la

descoperirea soluţiilor.

Organizatorii cognitivi daţi în avans. Psihologul David Ausubel îşi construieşte teoria asupra învăţării pornind de la premisa că există anumite patternuri după care se structurează cunoştinţele. Odată ce acestea sunt identificate, ele pot fi orientate prin prezentarea lor înainte de a avea loc procesul efectiv al învăţării. Hărţile conceptuale reprezintă grafic modul cum sunt structurate cunoştinţele la nivel mental. Din moment ce structura mentală poate fi reprodusă printr-o formă grafică, atunci această formă grafică poate fi expusă, pentru a facilita procesul de structurare a cunoştinţelor şi a-i asigura corectitudinea.

Procesul principal implicat în învăţare este reprezentarea.

Ideea de a oferi aceşti organizatori în avans se leagă de ideea de explicitare şi demonstrare. Ceea ce se află la la vedere este mai uşor de înţeles şi de internalizat.

COMENTARII

Ceea ce aduce nou cognitivismul în raport cu behaviorismul este repunerea accentului pe procesele cognitive în învăţare. Interesul pentru ce se petrece în mintea umană, pentru ceea ce are loc în interiorul „cutiei negre", între imput şi output reprezintă domeniile de interes ale cognitivismului.

Învăţarea se produce implicând anumite procese psihice, pornind cu percepţiile şi reprezentările, are nevoie de o capacitate bună de memorare, pentru a înregistra informaţiile, dar memorarea este un proces dinamic, unde accentul este pus pe stabilitatea înregistrării şi acurateţea reactualizării.

Cunoştinţele se structurează în mintea umană după anumite reguli, există anumite patternuri în modul de receptare şi de structurare a conceptelor. S-a observat şi demonstrat că exemplele alese influenţează mult felul în care ni se formează reprezentările despre anumite fenomene. Dacă triunghiul dreptunghic va fi desenat întotdeauna cu unghiul drept în stânga jos, elevul va avea impresia că acesta este prototipul triunghiului dreptunghic şi va întâmpina dificultăţi în a recunoaşte un triunghi dreptunghic care are unghiul drept sus, de exemplu. La fel, dacă atunci când se predă subiectul, dacă în propoziţiile prezentate spre exemplificare acesta va fi plasat constant la începutul propoziţiei, elevul va avea impresia că subiectul este primul cuvânt din propoziţie şi nu acela care exprimă agentul

acţiunii.

Unii dintre teoreticienii incluşi în subcapitolul destinat cognitivismului vor apărea şi la constructivism (Piaget). Unele teorii ale învăţării care în prezenta lucrare sunt incluse într-un anumit curent pot apărea în alte lucrări în alte curente.

Aceasta se datorează faptului că odată cu evoluţia ştiinţifică gânditorii şi-au revizuit teoriile sau au fost reclamaţi drept precursori ai ceea ce s-a dezvoltat ulterior. Diferenţiem cognitivismul de constructivism prin concepţia despre natura adevărului. Cognitivismul admite existenţa unui adevăr obiectiv, care vine din exterior şi care ne poate fi făcut accesibil. Constructivismul admite existenţa unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ. În cognitivism cunoştinţele sunt receptate, chiar dacă această receptare are semnificaţie personală sau se produce activ, pe când în constructivism cunoştinţele sunt construite activ, prin acţiune, prin interacţiune socială, prin valorificarea experienţei personale şi prin luarea în calcul a alternativelor. Cognitivismul se află în relaţie cu configuraţionismul şi structuralismul, iar constructivismul se află în relaţie cu postmodernismul.

APLICAŢII PEDAGOGICE

1. Utilizarea metodelor intuitive

Utilizarea metodelor intuitive a fost una dintre cele mai cunoscute consecinţe ale gestaltismului asupra predării şi învăţării. Introducerea elementelor concrete, care să ajute elevul să înţeleagă cum se produc fenomenele în realitate.

Metodele intuitive acţionează asupra mecanismelor de percepţie şi reprezentare. Aşa cum există particularităţi perceptive individuale, există şi particularităţi individuale de reprezentare. Prin intermediul metodologiei didactice utilizate aceste particularităţi procesuale nu afectează rezultatele finale ale învăţării.

Demonstraţia şi modelarea sunt metode didactice al căror rezultat este formarea conceptelor. Prin utilizarea acestor metode se *realizează*, o modelare la nivel cognitiv.

2. Utilizarea materialelor didactice

Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învăţare este strâns legată de utilizarea metodelor intuitive. Atenţia acordată aspectului şi funcţionalităţii acestora au crescut considerabil. S-au concretizat principii psihopedagogice de construire şi utilizare a

materialelor şi mijloacelor de învăţământ.

Materialele didactice ajută la realizarea reprezentărilor cognitive, adesea printr-un demers inductiv. Cu cât materialele didactice utilizate sunt mai diverse şi mai complexe, cu atât învăţarea este mai eficientă şi mai stabilă.

3. Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psiho-individuale

Ideea existenţei unor moduri specifice de dezvoltare a dus la conturarea anumitor particularităţi. Acestea particularităţi pot fi caracteristice unei perioade de vârstă, fiind comune tuturor indivizilor care se află în acel stadiu. Criteriul după care se stabileşte apartenenţa la un stadiu sau la altul constă în gradul de structurare a operaţiilor intelectuale. Abordarea cognitivistă a învăţării pune în primul rând accent pe dezvoltarea intelectuală. Chiar dezvoltarea morală, aşa cum o întrevede Kohlberg, se bazează pe elemente cognitive, progresul moral fiind rezultatul unui dezechilibru cognitiv provocat de o dilemă morală.

Unele dintre diferenţele existente între indivizi însă provin din trăsăturile de personalitate. Predarea în conformitate cu principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psiho-individuale porneşte de la luarea în calcul a nivelului de dezvoltare al unei persoane şi a caracteristicilor generate de factorii de personalitate.

4. Feedforward-ul

Feedforward-ul desemnează setul de anticipări pe care profesorul îl construieşte în timp ce facilitează procesul de învăţare al studenţilor.

Feedforward-ul este corelativul feedbackului, însă aparţine în exclusivitate profesorului, ca instrument al canalizării discursului didactic spre o anumită finalitate. Valoarea formativă a acestuia este pusă în lumină doar de un proces didactic ce se focalizează pe reflecţie, adică este construit în aşa manieră încât solicită studentul să reflecteze asupra informaţiei care i se prezintă, dar îi şi permite momente de autoreflecţie asupra modului în care receptează şi valorifică informaţia. Pentru a construi un set de anticipări util studentului/elevului, modelul de profesor adecvat este cel reflexiv, care analizează constant ceea ce întreprinde, pentru a-şi îmbunătăţi stilul de predare.

Stimularea curiozităţii epistemice

Orientarea învăţării prin crearea unor aşteptări

Transformarea învăţării pasive într-una conştientă

Modelarea structurării cunoştinţelor Procesul de predare-învăţare devine transparent

Tabel 3 – Funcţiile feedforward-ului în lecţie în cazul feedforward-ului, deşi este responsabilitatea şi privilegiul profesorului de a-l utiliza, funcţiile sale se răsfrâng mai ales asupra studenţilor/elevilor. Un aspect important îl reprezintă starea de tensiune intelectuală care se creează prin anticipare, care ţine mintea studenţilor în alertă. De aici apare implicarea activă în învăţare, participarea conştientă la lecţie, şi acordarea de atenţie crescută obiectivelor lecţiei.

4» Organizatorii cognitivi şi predarea explicită

David Ausubel propune un model de predare care opune învăţarea mecanică celei bazate pe înţelegere. Organizatorii cognitivi sunt instrumente de organizare a cunoştinţelor. Aceştia pot lua diverse forme (vezi capitolul 4), de la hărţile conceptuale, până la tabla de materii a unei cărţi.

Demersul de predare porneşte de la prezentarea organizatorilor, continuă cu prezentarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi se finalizează cu întărirea organizării cognitive. În etapa prezentării organizatorului se clarifică scopul lecţiei, se expune organizatorul şi se stabileşte legătura dintre acesta şi cunoştinţele elevilor/studenţilor. În etapa prezentării conţinutului şi sarcinii de învăţare se explicitează modul de organizare al noului material, logica materialului respectiv şi abia apoi se introduce noul conţinut şi se prezintă materialul. În etapa de final se stabileşte o conexiune între noile informaţii şi organizatorul prezentat în avans, pentru a se promova o receptare activă a cunoştinţelor.

5. Organizarea secvenţială a instruirii

Instruirea este concepută ca o succesiune logică de evenimente, care se suprapun peste evenimentele interne ale procesului cunoaşterii la cel care învaţă. O variantă de structură a evenimentelor instruirii propune Robert Gagne (1975): captarea şi controlul atenţiei informarea elevului supra rezultatelor aşteptate stimularea actualizării capacităţilor prealabile prezentarea stimulilor proprii sarcinii de învăţare oferirea de îndrumări pentru învăţare asigurarea conexiunii inverse aprecierea performanţei asigurarea posibilităţii de

transfer asigurarea păstrării în memorie.

Învăţarea se produce pe baza achiziţiilor anterioare, de aceea se accentuează pe reactualizarea acestora. Se conturează astfel un şir continuu de achiziţii, care se susţin unele pe altele.

Există o anumită ierarhizare a formelor învăţării, la care se poate raporta un instructor atunci când alege metodele pe care le va folosi. Gagne (1975) identifică opt forme ale învăţării:

Învăţarea de semnale învăţarea stimul-răspuns înlănţuirea asociaţia verbală învăţarea prin discriminare învăţarea conceptelor învăţarea regulilor rezolvarea de probleme…

Aceste forme de învăţare se regăsesc în achiziţia oricărei discipline de studiu, dar nu este necesară parcurgerea tuturor pentru fiecare unitate de conţinut, chiar dacă există o anumită gradare de la simplu la complex a tipurilor de învăţare. Cel mai important aspect care diferenţiază o formă de învăţare de alta constă în situaţia iniţială sau starea de pornire, adică nivelul de experienţă acumulat de fiecare individ *până* la momentul unei noi achiziţii.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma cognitivistă.

	Da	Nu
Explicarea obiectivelor lecţiei		
Se anunţă ce se va învăţa înainte de a începe predarea		
Se evidenţiază etapele proceselor		
Se insistă pe desfăşurarea procesuală a anumitor fenomene		
Organizarea informaţiei		
Perspectivă obiectivă asupra realităţii		
Se iau notiţe		
Se folosesc materiale suport		
Demonstraţie, explicaţie, modelare		
Proiectare amănunţită		
Accesibilizarea informaţiei		
Accent pe înţelegerea informaţiei		
Profesorul conduce activitatea de învăţare		

Se evaluează comprehensiunea şi acurateţea cunoştinţelor		

CONSTRUCTIVISMUL

SCENARII POSIBILE

Domnul Indu C.Ţ. Ionescu, profesor de chimie, solicită elevii săi de clasa a VII-a să lucreze în microgrupuri. Fiecare dintre grupuri a primit o listă cuprinzând titlurile a 109 cărţi. Fiecărui titlu îi corespunde un cuvânt şi un anumit cod numeric. Elevii vor aranja cărţile, după nişte reguli, într-o bibliotecă cu şapte rafturi, pe fiecare raft încăpând maxim. 32 de cărţi. Când fiecare grup termină, se analizează rezultatele, evidenţiindu-se faptul că acestea diferă.

În final, profesorul repetă sarcina de lucru, prezentând-o ca pe o metaforă pentru tabelul periodic al elementelor (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).

În partea a doua a orei de istorie, profesorul Construct I. Vianu le cere elevilor să redacteze rezumatul lecţiei despre Revoluţia de la 1848. Observând că Mihai nu scrie, îl întreabă dacă poate să schiţeze un plan de idei. Băiatul spune: „Nu încă". Profesorul îi cere să citească un fragment cu voce tare şi apoi îl întreabă care este cel mai important lucru din acel pasaj. Mihai alege cuvintele muniţie şi pistoale, explicând: „Îmi plac armele şi chestiile astea".

„Ţi-ai raportat textul la experienţa ta. Aceasta este o modalitate de a decide ceea ce este important. Hai să împărţim fragmentul acesta în părţi mai mici, pentru a simplifica alegerea a ceea ce este semnificativ. Un bun cititor se întreabă tot timpul ce este relevant. Îţi voi citi propoziţia pe care mi-ai indicat-o tu mai înainte şi aş vrea să-mi spui care crezi că este cel mai important lucru din ea, bine?" (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).

CUVINTE CHEIE

accelerarea învăţării acomodare acţiune mentală şi obiectuală alternative aplicabilitate asimilare colaborare conflict socio-cognitiv construirea cunoştinţelor context creativitate dinamică diversitate elaborarea criteriilor eşafodaj explorare individualizare interacţiune învăţare mediată muncă în echipă multiculturalism nondirectivism opinie personală personalizare pluralitate predicţie

progres publicarea rezultatelor relativism semnificaţie simbolizare situaţie de învăţare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Constructivismul piagetian. Inteligenţa este privită, în concepţia piagetiană, ca o formă de interacţiune cu mediul, asupra căruia copilul acţionează. O succesiune de acţiuni reprezintă o operaţie. O grupare de operaţii constituie o schemă. Aceste scheme, odată achiziţionate, le aplicăm de câte ori apar situaţii similare celor în care ni le-am format. De exemplu, schema scrisului o aplicăm ori de câte ori avem de scris un text, indiferent de conţinutul acestuia. Dacă apare o nouă regulă de scriere, precum înlocuirea lui „î" cu „a", ne face să nu mai aplicăm schema obişnuită de scriere şi să ne gândim asupra operaţiilor pe care le facem. Momentul când apare un eveniment care nu ne mai permite să aplicăm schema aşa cum ne obişnuiserăm creează o stare de dezechilibru. Refacerea echilibrului se produce prin două mecanisme de adaptare, pe care Piaget le-a numit asimilare şi acomodare.

Asimilarea este procesul prin care o schemă de acţiune este transferată de la o situaţie la alta, prin absorbirea noilor informaţii, în exemplul anterior, asimilare ar însemna să scriem folosind pe „a" acolo unde înainte foloseam „î".

Acomodarea este procesul prin care schema este adaptată pentru a se potrivi cu noua informaţie. Reluând exemplul anterior, înlocuirea lui „î" cu „a" se face după anumite reguli, care pot fi uşor asimilate, dar se face şi după excepţii, în *cazai* cărora schema se modifică, adică este acomodată. Se scrie cu „a" în interiorul cuvintelor („câine"), dar nu şi a celor compuse („reîmpăcare"), datorită etimologiei.

Prima schemă pe care o învaţă un copil este schema corporală, care se *formează*, atunci când copilul diferenţiază între elemente care sunt constant prezente (mâna, piciorul etc.) şi elemente care apar doar uneori (masa, jucăria, mama etc). Cu timpul, va reuşi să facă distincţie între diferitele obiecte din mediul exterior, adaptându-şi schema prin asimilare şi acomodare.

Constructivismul social. Zona proximei dezvoltări.

L.S. Vîgotski consideră că procesele intelectuale apar prin medierea interacţiunii dintre copil şi mediu de către adult. Pasul următor este interiorizarea respectivei funcţii psihice de către copil: „Orice funcţie în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: prima dată la nivel social şi apoi la nivel individual; mai întâi între indivizi (interpsihologic) şi apoi în interiorul copilului (intra-psihologic). Aceasta se aplică atât atenţiei voluntare, cât şi

memoriei logice, precum şi formării de concepte. Toate funcţiile înalte apar ca relaţii între indivizi". (Vîgotski, 1978, p.57) De exemplu, în învăţarea limbajului primele cuvinte pe care le folosim sunt pentru a ne adresa celorlalţi, dar, odată învăţate le internalizăm şi le folosim pentru vorbirea interioară.

Conform autorului, zona proximei dezvoltări se defineşte ca distanţa dintre nivelul actual şi nivelul potenţial de dezvoltare. Nivelul actual reprezintă ceea ce copilul este capabil să facă singur, iar nivelul potenţial reprezintă ceea ce copilul poate să facă sub îndrumarea adultului, chiar dacă respectiva activitate presupune sarcini care depăşesc nivelul de dezvoltare al copilului. Dezvoltarea copilului este fundamentată pe instruire şi colaborare cu adultul. Asimilarea caracteristicilor din zona proximei dezvoltări se face prin comunicare verbală.

Formarea acţiunilor mentale. Dezvoltarea stadială descrisă de Piaget poate fi accelerată prin instruirea dirijată, care duce la o interiorizare treptată a unei acţiuni externe într-o operaţie mentală. I.P. Galperin, unul dintre continuatorii lui Vîgotski, elaborează o teorie a formării pe etape a acţiunilor mentale:

1. forma materială a acţiunii, copilul îşi formează o primă idee despre operaţie, apoi acţionează concret cu obiectele (utilizarea beţişoarelor, a abacului, a rigletelor, a alfabetarului etc);

2. forma externă a acţiunii, copilul exprimă acţiunea cu voce tare, în limbaj extern („doi plus doi", „liniuţă, oval, bastonaş", „a mare de tipar" etc);

3. Forma internă a acţiunii, realizată prin limbaj intern.

Galperin subliniază că demonstraţia şi explicaţia nu sunt suficiente pentru ca elevul să-şi formeze structuri mentale superioare, ci este necesară şi acţiunea proprie.

Interacţionism şi constructivism. W. Doise şi G. Mugny sunt reprezentanţi ai şcolii de psihologie socială cognitivă de la Geneva. Ei pun în evidenţă dimensiunea socială a inteligenţei. Operaţiile se formează prin medierea interacţiunii dintre copil şi mediu de către una sau mai multe persoane. Prin intermediul interacţiunii sociale, copilul îşi coordonează acţiunile proprii cu ale altor persoane, dar îşi elaborează şi sisteme de coordonare a acţiunilor individuale.

Progresul în dezvoltare nu se realizează linear, ci în spirală. Presupune existenţa unor achiziţii anterioare, la fel ca în teoria

piagetiană.

Nu orice interacţiune socială duce la progres cognitiv în învăţarea noţiunilor. De exemplu, vorbind de rezolvarea sarcinilor prin cooperare, un grup care se organizează spontan progresul tuturor partenerilor este superior faţă de un grup organizat ierarhic, pentru că se reduce schimbul interindividual şi se pune accent pe potenţialul fiecărui participant. De asemenea, prezenţa sau absenţa comunicării verbale influenţează progresul cognitiv. Interdicţia de a comunica liber despre un subiect obligă individul să se centreze mai mult asupra sa însuşi şi să se bazeze doar pe cunoştinţele proprii.

Interacţiunea socială este constructivă doar dacă introduce o confruntare între soluţii divergente ale membrilor grupului. Între nivelul de dezvoltare al copilului şi cel al adultului cu care comunică apare un conflict sociocognitiv, care duce la un progres în cunoaştere, cu condiţia ca acest conflict să nu fie prea mare sau prea mic.

Achiziţiile dobândite prin mijlocirea altuia, în cazul existenţei conflictului cognitiv, sunt mai durabile decât cele pe care copilul le dobândeşte acţionând direct asupra mediului. Copilul află că există şi alte răspunsuri decât al său, pornind de la indicaţiile celuilalt îşi poate dezvolta propriile instrumente cognitive, iar probabilitatea de a fi activ din punct de vedere cognitiv este crescută în contextul confruntării.

Schema cognitivă. Cu rădăcini în constructivism şi în psihologia cognitivă, teoria schemei este rezultatul muncii mai multor cercetători, dintre care îl reţinem pe R. Anderson. Schema cognitivă reprezintă o structură organizată a cunoştinţelor. Schemele au grade diferite de generalitate, sunt organizate ierarhic. De exemplu, schema „scris-cititului" se include în schema „limbă maternă", la rândul ei inclusă în schema „limbă şi comunicare".

S-a studiat modul în care schemele cognitive influenţează felul în care procesăm informaţia (Pichert şi Anderson, 1977). Subiecţii participanţi la experiment trebuiau să citească un text despre ce au făcut doi băieţi în casa unuia dintre ei în timp ce chiuleau de la şcoală. Înainte de a primi textul, subiecţii au fost împărţiţi în două grupuri: primilor li s-a cerut să lectureze textul transpunându-se în perspectiva unui spărgător de apartamente, celor din grupul al doilea li s-a recomandat o lectură din perspectiva unui client interesat de cumpărarea apartamentului. La reproducerea textului citit, s-a constatat că cititorii reţinuseră mai ales aspectele care se potriveau cu

perspectiva impusă: de exemplu, „spărgătorii" au reţinut că în garaj sunt parcate trei biciclete rapide, iar „cumpărătorii" au remarcat că acoperişul era spart. Acest fapt demonstrează că schema cognitivă influenţează modul în care selectăm, interpretăm şi stocăm informaţiile, precum şi maniere prin care schema poate fi direcţionată prin orientări prealabile, de tipul celor două perspective de lectură menţionate mai devreme.

În 1984, sintetizând cercetări anterioare, Anderson propune şase funcţii ale schemei (Anderson, 1984):

Oferă un eşafodaj pentru conceperea ideilor în procesul de asimilare a informaţiilor dintr-un text – în schemele noastre există nişe în care se potrivesc anumite informaţii. Cu cât noile informaţii sunt mai adecvate acestor nişe, cu atât le reţinem mai uşor. În schema „mers la şcoală dimineaţa", există o nişă pentru „cu ce?" (pe jos, cu tramvaiul, cu maşina).

Facilitează atenţia selectivă – ne ajută să decidem cât de multe resurse cognitive alocăm pentru ceea ce lecturăm, în funcţie de ce considerăm important. Pornind de la schema „mers la şcoală", vom acorda mai multă atenţie textelor care prezintă orarul de funcţionare al troleibuzelor sau prognozei meteo, în funcţie de „cum" ne deplasăm: cu troleibuzul sau pe jos.

Face posibilă elaborarea inferenţelor – informaţiile pe care le primim nu sunt întotdeauna complete, de aceea pe baza schemelor le putem deduce sau induce.

Permite rememorări sistematice – este un ghid după care reactivăm informaţii din memorie. Dacă nu ne amintim exact ce am vizitat în Paris acum 20 de ani ne putem întreba: am fost la Louvre? Dar la Centre Pompidou? Turnul Eiffel? Arcul de Triumf?

Facilitează corectarea şi rezumarea – conţine criteriul după care apreciem importanţa informaţiilor, hotărând ce reţinem şi ce omitem.

Permite reconstruirea prin raţionamente – când avem carenţe în amintiri, schemele şi informaţiile pe care le deţinem ne pot ajuta să emitem ipoteze în privinţa elementelor care lipsesc. Încercând să ne amintim forma ferestrelor gotice, ne putem gândi la o clădire în acest stil pe care o cunoaştem şi vom spune că probabil sunt înalte şi ascuţite, formate din două arce de cerc intersectate.

COMENTARII

Constructivismul pune accent mai degrabă pe cel care învaţă

decât pe cel care predă sau instruieşte. Învăţarea este rezultatul implicării active şi a construirii mentale. Între cunoştinţe se stabilesc legături, care facilitează înţelegerea şi construiri ulterioare a noilor înţelesuri. Experienţa anterioară a celui care învaţă este astfel permanent valorificată drept eşafodaj pentru noi achiziţii.

În interiorul constructivismului se disting câteva orientări, fiecare dintre ele adăugând câte un element de noutate la ceea ce se ştia deja despre acest fel de învăţare. Printre şcolile de gândire de tip constructivist se detaşează:

constructivismul incipient; constructivismul radical constructivismul social constructivismul cultural constructivismul critic construcţionismul:

Constructivismul incipient evidenţiază ideea construirii cunoştinţelor într-o manieră activă, de către cel care învaţă şi respinge ideea receptării şi preluării pasive a informaţiilor din mediu.

Constructivismul radical pune în lumină dinamismul procesului interpretării experienţelor. Cunoaşterea apare prin valorificarea experienţelor, dar acestea nu provin neapărat din realitatea concretă, ci pot fi mediate. Pe de altă parte, cel care învaţă poate construi într-un mod personal, fără corespondenţă suficientă în lumea concretă.

Constructivismul social aduce în plus ideea medierii sociale a învăţării, adică experienţele de cunoaştere depind într-o destul de mare măsură de persoanele cu care venim în contact: părinţi, profesori, prieteni, colegi. Învăţarea se realizează prin interacţiunea cu ceilalţi, prin discuţii. Construirea cunoştinţelor, conform lui Vîgotski, este un proces în spirală, indivizii se ajută unii pe alţii să progreseze.

Constructivismul cultural introduce încă un element de mediere a cunoştinţelor: contextul în care se produce experienţa de învăţare şi trăsăturile culturale ale acestui context. Instrumentele pe care le folosim pentru realizarea cunoaşterii (limbajul, simbolurile etc) sunt influenţate de convenţiile culturale în care se plasează. Faptul că în cele mai multe ţări se citeşte de la stânga la dreapta şi de sus în jos face dificilă învăţarea cu instrumente produse după acest principiu pentru persoane care provin din Israel, unde se citeşte de la dreapta spre stânga, sau din China, unde se citeşte de sus în jos şi de la stânga la dreapta.

Constructivismul critic porneşte de la teoria critică a lui Jürgen Habermas. Accentul se plasează pe acţiune, pe schimbarea care se

produce în urma învăţării. Profesorul îşi mută centrul preocupărilor de la predare înspre învăţare. Se admite relativismul proclamat de constructivismul de tip radical, însă rădăcinile acestui relativism se regăsesc în caracteristicile mediului social sau cultural. Constructivismul critic denunţă miturile adevărului obiectiv şi al controlului profesorului asupra cunoaşterii. Încurajează formularea de întrebări, conversaţia şi autoreflexivitatea.

Construcţionismul aduce ca element de noutate ideea eficienţei construirii cunoştinţelor atunci când acest lucru se face în scopul de a fi expus altora. Ceilalţi funcţionează ca nişte oglinzi, care reflectă ceea ce ştim noi. O astfel de relaţie dinamică poate apărea între profesor şi elev, între un elev şi un alt elev, precum şi între elev şi mediu. Producerea de texte, discursuri, website-uri reprezintă modalităţi prin care se comunică rezultate ale experienţelor personale de învăţare, pentru a fi de folos altora.

APLICAŢII PEDAGOGICE 1. Redactarea şi publicarea textelor în ceea ce priveşte aplicaţiile pedagogice care derivă din teoria schemei, o parte dintre ele au fost sugerate chiar de Richard Anderson (Anderson, 1984):

Autorii de manuale şcolare trebuie să ia în calcul faptul că un elev nu va integra de la sine ceea ce află nou în ceea ce ştia deja. Întrebări care să reamintească elevului experienţe anterioare relevante pentru ce urmează să citească sunt binevenite.

Metodicile şi ghidurile pentru profesori ar trebui să includă şi sugestii pentru cum se pot construi cunoştinţele prealabile necesare înţelegerii unui text.

Editorii de carte educaţională să evidenţieze acele părţi ale lecţiilor sau textelor care pot să fie de folos elevilor pentru a realiza înţelesul informaţiilor noi şi a le integra coerent în ceea ce ştiu deja. Cuvintele puse în evidenţă în text sau imaginile ajută copiii să facă predicţii asupra conţinutului textului, crescând astfel rata informaţiilor reţinute.

Editorii să folosească elemente de tehnoredactare care să pună în lumină structura textului: cuprinsul, prezentarea generală, ideile principale. Aceşti organizatori grafici prezentaţi în avans facilitează parcurgerea eficientă a textului, fiind o punte între experienţele anterioare ale elevilor şi ceea ce ar trebui să ştie pentru a înţelege acel text.

Copiii provenind din grupuri minoritare pot avea anumite dificultăţi de comprehensiune a textelor şcolare, pentru că acestea redau schema culturii: majoritare. Elementele de cultură sunt importante: pentru comprehensiunea textelor, astfel că nu ne putem aştepta ca elevi provenind din categorii sociale diferite să ajungă la aceeaşi schemă.

2. Modelu ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat

Acest model de predare, elaborat de Donna M. Ogle în 1986 porneşte de la premisa că informaţia anterioară a elevului trebuie luată în considerare atunci când se predau noi informaţii. Un instrument important de învăţare îl reprezintă lectura, acest model reprezentând şi o grilă de lectură pentru textul non-fictional.

Aplicarea modelulu ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învăţat presupune parcurgerea a trei paşi (Ogle, 1986): accesarea, a ceea ce ştim, determinarea a ceea ce dorim să învăţăm şi reactualizarea a aceea ce am învăţat în urma lecturii. Primii doi se pot realiza oral, pe bază de conversaţie, iar cel de-al treilea se realizează în scris, fie în timp ce se lecturează textul, fie imediat ce textul a fost parcurs integral.

Autoarea a construit o fişă de lucru, pe care elevii o completează prin activităţi de grup sau individual:

1.

Ştiu

Vreau să ştiu

Am învăţat

2. Categorii de informaţii pe care ne aşteptăm să le utilizăm A.

B.

D.

— Etap ştiu implică două nivele ale accesării cunoştinţelor anterioare: un brainstorming cu rol de anticipare şi o activitate de categorizare. Brainstormingul se *realizează* în jurul unui concept cheie (de exemplu „ţestoasă de mare" şi nu „Ce ştiţi despre animalele care trăiesc în mare?") din conţinutul textului ce urmează a fi parcurs, întrebări generale de felul „Ce ştiţi despre…" se recomandă atunci când elevii deţin un nivel scăzut de informaţii despre conceptul în cauză. Pe baza informaţiilor obţinute în urma brainstormingului se efectuează operaţii de generalizare şi categorizare. Elevilor li se cere să *analizeze* ceea ce ştiu deja şi să observe pe cele care au puncte comune şi pot fi incluse într-o categorie mai generală. A ne gândi la ceea ce ştim ne

ajută să ne îndreptăm atenţia asupra a ceea ce nu ştim.

Etapa Vreau să ştiu presupune formularea unor întrebări, care apar prin evidenţierea punctelor de vedere diferite apărute ca rezultat al brainstormingului sau categorizărilor. Rolul acestor întrebări este de a orienta şi personaliza actul lecturii.

Etapa Am învăţat se *realizează* în scris, de către fiecare elev/student în parte, după ce textul a fost citit. Dacă textul este mai lung, completarea acestei rubrici se poate face după fiecare fragment semnificativ. Elevilor/studenţilor li se cere să bifeze întrebările la care au găsit răspuns, iar pentru cele rămase cu răspuns parţial sau fără se sugerează lecturi suplimentare.

Aplicând acest model în predare se obţin: o lectură activă, rată crescută a retenţiei informaţiei, creşterea capacităţii de a *realiza* categorizări, interes pentru lectură şi învăţare.

3. Învăţarea prin cooperare în ultimii 30 de ani, sub influenţa psihologiei sociale s-a dezvoltat şi răspândit folosirea învăţării prin cooperare ca metodă de instruire. Învăţarea prin cooperare apare atunci când elevii/studenţii lucrează împreună pentru a ajunge la o învăţare comună. Orice sarcină de lucru, indiferent de disciplină sau de vârsta celor care învaţă se poate realiza prin cooperare (Johnson şi Johnson, 1998).

Învăţarea prin cooperare se poate utiliza în trei forme: grupuri formale de învăţare prin cooperare, grupuri informale de învăţare prin cooperare şi grupuri fondate pe cooperare.

Grupurile formale de învăţare prin cooperare când profesorul predă o lecţie nouă, grupează elevii/studenţii câte 2 până la 5 şi formulează sarcini de lucru. Aceste grupuri durează una sau mai multe lecţii, până la finalizarea secvenţei de învăţare.

Grupurile informale de învăţare prin cooperare se formează ad-hoc, pe parcursul unei lecţii, cu scopul de a rezolva o sarcină simplă de învăţare.

Grupurile fondate pe cooperare au o durată de un semestru sau un an, sunt stabile în ceea ce priveşte componenţa şi se bazează pe sprijin, încurajare şi asistenţă oferite fiecărui membru, cu scopul de avea succes şcolar şi de a se dezvolta din punct de vedere social şi cognitiv.

Rolul profesorului este de a monitoriza interacţiunea dintre membri, de a clarifica sarcinile de lucru şi de a evalua calitatea

achiziţiilor. Elevii/studenţii înţeleg că sunt reciproc responsabili de calitatea învăţării celorlalţi, conştientizând propria contribuţie la succesul celorlalţi.

4. Predarea centrată pe elev/student

Acest tip de predare se bazează pe strategii de instruire active şi interactive. Controlul exercitat de profesor asupra cunoaşterii, pentru că reprezenta sursa unică a acesteia, nu mai există. Responsabilitatea pentru propria învăţare se împarte între profesor şi elev/student, aceştia devenind parteneri în procesul de construire a cunoştinţelor.

Comunicarea se produce atât pe verticală, cât şi pe orizontală, elevii/studenţii având posibilitatea de a dialoga unii cu alţii, de a deveni surse de învăţare pentru colegii lor.

Formularea întrebărilor devine un punct cheie în activitatea de învăţare. Întrebările stimulează reflecţia şi autoreflecţia critică, al căror rezultat se concretizează în acţiuni.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma constructivistă.

	Da	Nu
Perspective multiple		
Învăţarea este un parteneriat între profesor şi elev/student		
Utilizarea metaforelor în predare		
Rezolvare de probleme		
Autenticitate		
Legătura cu experienţa anterioară şi cu experienţa personală		
Învăţarea ca ucenicie		
Evaluare formativă, a abilităţilor de utilizare a cunoştinţelor		
Diversificarea surselor de învăţare		
Comunicare verticală şi orizontală		
Predare în echipă		
Rezolvarea sarcinilor prin cooperare şi colaborare		
Negocierea regulilor		

Reconstruirea cunoştinţelor anterioare		
Analiza surselor de eroare		
Responsabilizare pentru învăţare		
Formarea opiniilor personale		

ANTRENAMENTUL INTELECTUAL

SCENARII POSIBILE

La unul dintre liceele din oraş domnul profesor L.O. Gică, zis şi Socrates, provoacă elevii să participe la dezbateri însufleţite. Astăzi discută despre iubire. Le-a citit o poveste despre un cuplu care s-a certat. „Dacă persoana pe care o iubim face un lucru care nu ne place o mai iubim?" întreabă profesorul. „Îi iubim pe ceilalţi pentru că avem nevoie de ei sau avem nevoie de ei pentru că îi iubim?" Elevii îşi exprimă părerea în cadrul unei discuţii pe care profesorul o direcţionează din când în când, fără a o domina. Profesorul urmăreşte ca elevii să folosească corect termenii, să definească problema pusă în discuţie, să se exprime clar, logic, coerent. Nu se ajunge la o anumită concluzie, ci la înţelegeri individuale.

Domnişoara asistent universitar Meta Cogniţia le citeşte studenţilor de anul I un eseu. îi *întreabă apoi care este cea mai importantă idee din acel eseu. Când studenţii identifică o astfel de idee, profesoara le cere să-şi justifice alegerea. Apoi întreabă de ce susţine autorul eseului acea idee. Când studenţii oferă posibile răspunsuri, le cere să identifice argumentele prin care este conturată ideea. Şirul de întrebări continuă*: *Cate argumente sunt? Ce legătură este între ele? Ce face argumentele convingătoare? De ce tocmai această idee decurge din cea anterior enunţată*?

Dialogul se continuă cu o activitate de grup, studenţii având sarcina de a identifica elementele unui eseu argumentativ.

În cea de-a doua oră de curs, studenţii redactează un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Câteva eseuri vor fi citite colegilor. Comentariile profesoarei sunt de tipul: *„Ce alte argumente s-ar putea aduce?"*, *„Cum şi-ar putea colegul vostru îmbunătăţi textul?"* etc.

CUVINTE CHEIE

antrenare argumentare:

autoevaluare

…autonomie autoreflecţie cadru de învăţare calităţi ale intelectului combinare şi recombinare conştientizarea gândirii dezbatere dezvoltare discuţie eficienţă…

exersare facilitare formularea întrebărilor formularea scopurilor gândire critică gândire independentă instrument interogare justificarea opiniilor logică metacogniţie metodă monitorizarea progresului operaţii ale gândirii orientare potenţial intelectual punere în practică raţionament reflexivitate rezolvare de probleme strategie tehnică – valoare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Gândirea laterală. Edward de Bono este psihologul care a introdus conceptul de gândire laterală, o formă de gândire care coexistă cu cea verticală, completând-o.

Gândirea verticală este logică, operează cu tipare şi urmează căile naturale. Produce raţionamente de tipul „cauză-efect", construieşte pas cu pas pentru a ajunge la o concluzie. Este gândirea de tip analitic. Persoanele care folosesc gândirea verticală se călăuzesc după logică. Ei sunt tentaţi să creadă că există o singură soluţie a unei probleme şi folosesc pentru rezolvarea acesteia modele matematice, matrice şi raţionamente de tip deductiv.

Gândirea laterală presupune o rezolvare în mod creativ a problemelor. Reprezintă o strategie folosită deliberat pentru a întrerupe şirul obişnuit al gândirii, înseamnă o plasare în afara contextului obişnuit al problemei, o schimbare a perspectivei din care este judecată aceasta. Implică imaginaţie, capacitatea de combinare şi recombinare a ideilor, strategii de creare a noilor algoritmi.

Gândire verticală	Gândire laterală
Logică	Non-logică
Tinde înspre soluţii acceptabile	Caută soluţii alternative
Reţine denumiri. categorii, clasificări din experienţa anterioară	Încearcă să depăşească tiparele, denumirile. clasificările obişnuite
Este predictibilă	Nu este predictibilă

Tabel 4 – Analiză comparativă a gândirii de tip vertical şi lateral

Se pare că forma verticală de gândire reprezintă modul obişnuit de gândire al culturii vestice (Pfeiffer, J.W., 1991). Ceea ce propune de Bono când se referă la dezvoltarea gândirii laterale reprezintă o diversificare a modalităţilor de gândire pe care le utilizăm. Gândirea laterală nu este substitutul celei verticale, ci doar o strategie care aduce mai multă eficienţă aplicaţiilor gândirii verticale.

Denumire	Descriere	Exemplu
Asocierea liberă	Asociere a ideilor făcută la întâmplare, cu scopul de a descoperi relaţii noi	Compararea mijloacelor didactice cu *hard-ul* computerului şi a metodelor cu *softul*
Reversia	Inversiunea sau negarea unei idei pentru a oferi perspective noi	Vânzătorul achiziţionează produse de la un cumpărător
Distorsiunea	Exagerare, hiperbolizare a trăsăturilor caracteristice ale unei situaţii obişnuite, pentru a evidenţia influenţa acestor trăsături	O varză mare cât o încăpere; o oală mare cât o casă
Readucerea cuvintelor la sensul lor propriu	Asociere a unui cuvânt sau a unei expresii folosite figurativ cu sensul lor literal	
Divizarea	Disoluţie a tiparelor inhibitive prin împărţirea lor în componente, care pot fi reasamblate	Etapele scrierii unui eseu; fiecare mişcare necesară pentru a porni motorul unui automobil

Tabel 5 – Metode de dezvoltare a gândirii laterale

Diversificarea instrumentală. Prin diversificare instrumentală (*instrumental enrichment*) profesorul israelian Reuven Feuerstein înţelege corectarea deficienţelor care pot apărea în funcţionarea abilităţilor fundamentale ale gândirii. Cea mai importantă premisă este aceea că inteligenţa nu este statică, este dinamică şi poate fi modificată.

Dezvoltarea funcţiilor cognitive se realizează prin repetiţie, înţeleasă nu ca reluare a sarcinilor de lucru, ci drept aplicare repetată a funcţiei cognitive care stă la baza unei sarcini de învăţare. Prin funcţii cognitive Feuerstein denumeşte: definirea problemelor, planificarea

comportamentului, retenţia unui mare număr de parametri în timpul unui proces de evaluare, compararea strategiilor, categorizarea, transportul vizual al unui model, stabilirea relaţiilor între categorii, formulare ipotezelor, compararea alternativelor.

Învăţarea implică respectarea unor reguli, principii şi strategii, precum şi aplicarea acestora într-un context cât mai larg de situaţii. Toate aceste tehnici îl ajută pe cel care învaţă să devină independent în procesul de învăţare, să fie capabil să se autoaprecieze şi să înveţe cura să înveţe.

Gândirea critică. Termenul gândire critică este de provenienţă recentă, dar ceea ce denumeşte datează din antichitate. Ceea ce Platon descrie în mitul peşterii ca fiind procesul căutării adevărului este similar cu ceea ce numim astăzi gândire critică. Ideea platoniciană înseamnă unitatea dintre gând şi acţiune.

Pentru conturarea semnificaţiei termenului gândire critică vom trece în revistă câteva definiţii:

„Gândirea critică înseamnă a decide raţional ce să crezi şi ce să nu crezi" (Stephen Norris)

„Gândirea critică înseamnă a decide raţional şi prin reflexie ce să crezi sau ce să faci" (Ennis)

„Gândirea critică înseamnă utilizarea acelor abilităţi cognitive şi strategii care sporesc probabilitatea de a obţine un rezultat dezirabil" (Diane Halpern)

„Gândirea critică este procesul de formare a inferenţelor logice" (Simon şi Kapplan)

„Gândirea critică înseamnă dezvoltarea de patternuri de raţionament caracterizate prin coeziune şi logică" (Stahl şi Stahl)

„Gândirea critică este chestionarea sau investigarea pe care le realizăm atunci când urmărim să înţelegem, să evaluăm sau să rezolvăm" (Victor Maiorana)

„Gândirea critică înseamnă examinarea şi testarea soluţiilor posibile pentru a vedea dacă vor funcţiona" (Lindzey, Hali şi Thompson) „Gândirea critică reprezintă arta de a gândi asupra gândirii tale, în timp ce te gândeşti cum să-ţi faci gândirea mai bună: mai clară, mai acurată, mai argumentată" (Paul, Binker, Adamson şi Martin) „Gândirea critică este gândirea care tinde să ajungă la o judecată numai după evaluarea onestă a alternativelor, luând în calcul dovezile şi argumentele disponibile" (Hatcher şi Spencer) „Gândirea

critică este abilitatea şi înclinaţia de a te angaja într-o activitate cu scepticism reflexiv" (John McPeck)

„Gândirea critică este aceea abilitată, responsabilă care facilitează judecăţile bune pentru că: se *bazează* pe criterii, se autocorectează şi este sensibilă la context" (Matthew Lipman) „A gândi critic înseamnă a fi curios, a folosi strategii ale investigării: a pune întrebări şi a căuta sistematic răspunsuri. Gândirea critică acţionează pe mai multe niveluri, nu numai pentru a stabili faptele ci şi pentru a le găsi cauzele şi implicaţiile. Gândirea critică înseamnă a folosi un scepticism politicos, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a întreba „ce ar fi dacă…?" Gândirea critică înseamnă a adopta o poziţie pe baza unei întemeieri argumentate şi a o apăra în mod raţional. Înseamnă a ţine seama de argumentele celorlalţi şi a le analiza logica" (Steele, Meredith şi Temple)

La o analiză succintă a numeroaselor definiţii ale gândirii critice se observă câteva constante: evaluarea alternativelor, elaborarea raţionamentelor, formarea opiniilor argumentate, acţiunea şi metareflexia. *Gândirea critică este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor*, *cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona*.

COMENTARII

În cadrul teoriilor pedagogice asupra gândirii critice menţionăm contribuţia profesorilor americani Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith, care au conceput un program coerent, *bazat* pe strategii de lectură şi scriere, prin care se dezvoltă capacitatea de a gândi critic. Cel mai important aspect al programului „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice" îl constituie conturarea unui nou model de predare-învăţare, centrat pe construirea sensului.

Cadrul Evocare/Realizarea sensului/ Reflecţie reprezintă mai mult decât o secvenţă de învăţare (dacă prin aceasta înţelegem unitatea de timp şi efort investite pentru rezolvarea unei sarcini de învăţare, finalizată cu o achiziţie), pentru că include şi elemente care pregătesc secvenţa de învăţare, dar şi elemente de reflecţie asupra sarcinii de învăţare realizate.

Evocarea este etapa în care se creează eşafodajul pentru semnificaţiile ce vor fi deslușite. Aici are loc reactualizarea cunoştinţelor anterioare, valorificarea experienţelor personale, orientarea minţii înspre conţinutul ce va fi introdus.

Realizarea sensului este etapa care se suprapune peste ceea ce desemnează secvenţa de învăţare: o anumită sarcină de învăţare este parcursă, de la formularea acesteia, p înă la atingerea unui rezultat. Subiectul abordat este analizat din perspective diverse, se realizează permanent conexiuni între ceea ce se ştia deja şi ceea ce tocmai se însuşeşte, se implică un amestec complex de operaţii ale gândirii.

Reflecţia este etapa care depăşeşte clasica fixare a cunoştinţelor prin crearea unui moment în care se analizează critic ceea ce tocmai s-a învăţat. Reflecţia stimulează formularea de întrebări şi opinii personale argumentate, integrarea cunoştinţelor noi în sistemul propriu existent şi autoreflexia asupra modului în care s-a lucrat. Prin acest ultim aspect, etapa reflecţiei stimulează dezvoltarea strategiilor metacognitive.

Gândirea laterală, diversificarea instrumentală sau gândirea critică sunt orientări în teoriile asupra învăţării care ţin de constructivism. Ele sunt abordate separat, însă, pentru că se centrează pe dezvoltarea strategiilor metacognitive şi a abilităţilor de metareflexie. De asemenea, fac trecerea de la noţiunea de predare a cunoştinţelor înspre noţiunea de antrenare a potenţialului intelectual.

APLICAŢII PEDAGOGICE 1. Programul CORT.

Denumit astfel după „Cognitive Research Trust" (Institutul de cercetări cognitive) înfiinţat de Edward de Bono la Cambridge, acest program cuprinde un set de lecţii, destinate profesorilor. Parcurgerea acestor lecţii le furnizează cunoştinţe pe baza cărora îşi pot organiza predarea astfel încât să dezvolte o gândire de tip constructiv a elevilor, începând de la vârsta de 8 ani.

Programul CORT are două variante. Prima cuprinde 60 de lecţii centrate pe extinderea percepţiei, iar ce-a de-a doua 10 lecţii centrate pe operaţiile de bază ale gândirii şi posibilităţile de utilizare ale acestora. Elevilor cărora li se dezvoltă gândirea creativă, operaţională şi constructivă li se formează în acelaşi timp şi abilităţi care le influenţează modul de viaţă: atitudine proactivă, constructivă; autonomie; capacitate de autoevaluare corectă. Un avantaj al acestui program constă în faptul că nu solicită informaţii prealabile, capacitate înaltă de memorare sau competenţe de citit-scris, ceea ce îl face utilizabil atât în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale cât şi în cazul copiilor supradotaţi.

O descriere a demersului de urmat într-o lecţie care dezvoltă

instrumentele gândirii (analiza, comparaţia, selectarea, centrarea, formularea concluziilor etc) oferă însuşi autorul programului pe site-ul organizaţiei CORT: http://www.edwdebono.com. Cele 35 de minute ale unei astfel de lecţii se organizează în şapte paşi: …

Nu se menţionează subiectul lecţiei dar se începe cu o poveste sau un exerciţiu care ilustrează acel aspect al gândirii care va constitui subiectul respectivei lecţii

9 Se prezintă instrumentul gândirii care va constitui subiectul lecţiei, explicându-se în termeni simpli la ce poate fi utilizat

Se alege un exemplu, care este transformat într-o sarcină de lucru şi se cer răspunsuri individuale de la elevi

Se împarte clasa în grupe de către 4, 5 sau 6 elevi şi li se cere se exerseze situaţii asemănătoare exemplului dat, timp de trei minute

Se colectează feedback de la fiecare grup

Se repetă procesul prin prezentarea şi exersarea unui alt exemplu

Se organizează o discuţie liberă cu elevii pe marginea acelui instrument de gândire care a fost predat.

2. Metoda pălăriilor gânditoare

O altă aplicaţie propusă de de Bono este metoda pălăriilor gânditoare (De Bono, 1986). Aceasta reprezintă o modalitate de a exersa gândirea prin preluarea anumitor perspective, prin exercitarea unor roluri, cu scopul de a rezolva o problemă.

Fiecare dintre cele şase pălării are o anumită culoare, asociată cu un anumit tip de gândire:

Pălăria albă – gândire obiectivă, care se bazează pe informaţii, fapte

Pălăria roşie – gândire afectivă, care se bazează pe emoţii, sentimente, intuiţie

Pălăria neagră – gândire negativă, care se *bazează* pe evidenţierea greşelilor, a punctelor slabe, a pericolelor şi riscurilor

Pălăria galbenă – gândire pozitivă, care se bazează pe o abordare constructivă, pozitivă a evenimentelor, evidenţierea avantajelor, oportunităţilor şi a posibilităţilor de concretizare a ideilor

Pălăria verde – gândire creativă, care se bazează pe generarea de idei noi, identificarea de alternative, flexibilitate şi mobilitate

Pălăria albastră – gândirea despre gândire, care se bazează pe monitorizare, definirea clară a problemei, realizarea privirii de

ansamblu, extragerea concluziei.

După ce se prezintă problema, situaţia, cazul elevilor li se va cere să adopte o singură perspectivă în rezolvare şi să-şi anunţe această opţiune prin purtarea unei pălării în culoarea corespunzătoare. Dacă doresc să schimbe perspectiva, vor schimba şi pălăria. Astfel de activităţi se pot organiza şi în grup, toţi elevii din grupul respectiv fiind exponenţii unei singure pălării.

Exemple de sarcini didactice specifice:

Albă	Identificaţi perspectivele care apar Descrieţi fiecare abordare teoretică prezentată în text/ expunere Precizaţi datele problemei Extrageţi dovezi, informaţii, evenimente
[Ketfie	Ce simţiţi în legătură cu această afirmaţie? Cu care dintre personaje vă identificaţi? Ce idee vă place cel mai mult? Ce idee vă displace?
	Identificaţi punctele slabe ale acestei idei Precizaţi dezavantajele utilizării acestui mod de rezolvare Ce riscuri întrevedeţi în această situaţie? Justificaţi, din perspectiva de avocat al diavolului, de ce nu ar trebui să acceptăm această idee
Galbenă	Identificaţi punctele forte ale acestei idei Precizaţi avantajele utilizării acestui mod de rezolvare Ce posibilităţi de concretizare a acestei idei vedeţi? La ce rezultate credeţi că va duce această situaţie?
	Cum poate fi altfel formulată această problemă? Identificaţi cât mai multe alternative de rezolvare Cum se poate schimba această situaţie? Ce dovadă ar pute modifica soluţia?
Albastră	Care este sarcina ce trebuie rezolvată? Identificaţi etapele care trebuie parcurse Ce întrebări s-ar putea formula? Care poate fi concluzia?

Tabel 6 – Aplicaţii ale gândirii laterale asupra formulării sarcinilor de lucru în lecţie

3. Programul FIE (Feuerstein's Instrumental Enrichment) sau Diversificarea instrumentală

Este un program crea la începutul anilor '50 ai secolului XX. A fost folosit pentru amplificarea potenţialului de învăţare, în special în

cazul indivizilor care sunt nevoiţi să facă faţă schimbărilor şi provocărilor din mediu. În prezent, aplicabilitatea programului a fost extinsă înspre domeniul industriei, al corporaţiilor şi al profesiilor care presupun predare/instruire. Site-ul Centrului internaţional pentru dezvoltarea potenţialului de învăţare (http://www.icelp.org/Pages/IE frame.html), al cărui fondator şi conducător este profesorul Feuerstein, oferă informaţii atât despre programul de diversificare instrumentală, cât şi despre învăţarea mediată, cea de-a doua formă de abordare a învăţării propusă de acelaşi autor.

Programul de diversificare instrumentală conţine 14 instrumente, fiecare dintre ele centrat pe funcţii cognitive specifice. Scopul însuşirii acestora este de a fortifica acele funcţii cognitive care permit unei persoane care învaţă să definească mai clar problemele, să stabilească legături şi să observe relaţiile, să-şi optimizeze motivaţia pentru învăţare şi să-şi îmbunătăţească tehnicile de munca intelectuală.

Un aspect demn de menţionat al acestui program constă în indicaţiile de mediere ale experienţelor de învăţare. Prin această mediere, realizată de către instructor, se *realizează* un atent control al comportamentului celui care învaţă.

Prezentăm în continuare 14 instrumente ale gândirii, descriindu-le, enumerând funcţiile cognitive pe care le dezvoltă şi comportamentele care pot fi mediate atunci când se lucrează cu fiecare instrument.

Organizarea punctelor

Descriere: Observarea unor relaţii virtuale, precum identificarea unor figuri într-un grup de puncte *Funcţii cognitive pe care le dezvoltă*: Definirea problemei

Alegerea punctelor relevante pentru figura de „identificat

Planificarea comportamentului – *Comportamente care pot fi mediate*:

Dorinţa de a face faţă provocărilor „Sentimentul competenţei

Reglarea şi controlul comportamentului

Comparaţii

Descriere: îmbogăţirea repertoriului de parametri pe baza căruia se realizează o comparaţie (asemănări şi deosebiri)

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Abilitatea de reţine un număr mare de parametri

Elaborarea unui plan care ţine seama de complexitatea sarcinii

Selectarea aspectelor relevante *Comportamente care pot fi mediate*:

Reglarea şi controlul comportamentului impulsiv

Stabilirea şi realizarea obiectivelor

Orientarea în spaţiu I

Descriere: Identificarea unui sistem de referinţă pentru a localiza obiectele în spaţiu şi în relaţie unele cu altele

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă: „Definirea problemelor când lipsesc părţi din instrucţiuni: Raţionamentele de tipul „dacă”… „atunci”.

Internalizarea relaţiilor dintre elemente într-un sistem de referinţă

Comportamente care pot fi mediate:

Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Dorinţa de a face faţă provocărilor

Respectul faţă de opiniile care diferă

Perceperea analitică

Descriere: Abilitatea de a realiza diviziunea întregului în părţi şi de a reintegra părţile într-un întreg *Funcţii cognitive pe care le dezvoltă*:

Compararea cu un model

Stabilirea relaţiilor dintre părţi, precum şi dintre părţi şi model

Categorizări *Comportamente care pot fi mediate*:

Reciprocitatea

Efortul deliberat împărtăşirea strategiilor utilizate

Ilustrarea

Descriere: Prezentarea unui grupaj de situaţii în care o problemă poate fi întâlnită şi recunoscută *Funcţii cognitive pe care le dezvoltă*:

Definirea problemelor care pot apărea

Folosirea indiciilor relevante ca bază pentru inferenţe

Utilizarea dovezilor logice în sprijinul concluziilor

Stabilirea relaţiilor dintre indivizii, obiectele şi evenimentele reprezentate în ilustraţii

Comportamente care pot fi mediate:

Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Reglarea şi controlul comportamentului pentru a aloca timp

suficient planificării şi reflecţiei

Relaţiile de familie

Descriere: Utilizarea unui sistem de relaţii pentru a stabili, pe baza unor condiţii necesare şi suficiente, includerea sau excluderea unui obiect într-o categorie

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Definirea problemelor pentru a determina sarcina de rezolvat

Determinarea asemănărilor şi diferenţelor

Depăşirea înţelegerii fragmentare a realităţii prin observarea legăturilor care unifică entităţi separate

Comportamente care pot fi mediate:

Individualizarea şi diferenţierea psihologică".

Conştientizarea existenţei unor puncte de vedere diferite de cel personal

Organizarea şi realizarea obiectivelor

Categorizarea

Descriere: Compararea şi discriminarea cu eficienţă *Funcţii cognitive pe care le dezvoltă*:

Compararea asemănărilor şi diferenţelor

Selectarea caracteristicilor relevante

Reprezentarea relaţiilor

Definirea categoriilor cognitive *Comportamente care pot fi mediate*:

Căutarea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Individualizare prin compararea a doua soluţii alternative în cadrul aceleiaşi sarcini

Dorinţa de a face faţă provocărilor complexe

Progresiile numerice

Descriere: Căutarea, deducţia şi inducţia relaţiilor dintre obiecte sau evenimente separate

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Utilizarea indiciilor implicite (locul unui număr într-o serie)

Reprezentarea relaţiilor dintre elementele unei progresii

Comportamente care pot fi mediate:

Dorinţa de a face faţă provocărilor foarte dificile, complexe şi noi

Efort deliberat pentru a produce înţelegerea relaţiilor de ordin superior

Relaţiile temporale

Descriere: Utilizarea conceptelor legate de timp pentru a descrie şi ordona experienţe personale

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Compararea circumstanţelor temporale ale evenimentelor

Utilizarea indiciilor relevante

Formularea ipotezelor *Comportamente care pot fi mediate*:

Sentimentul competenţei pentru a defini natura sarcinii şi relevanţa informaţiilor pentru rezolvarea acesteia

Controlul impulsivităţii în procesarea informaţiei

Instrucţiunile…

Descriere: Centrarea pe activităţi de codare şi decodare a mesajelor orale şi scrise

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Definirea problemei

Compararea reprezentărilor grafice cu instrucţiunile verbale

Utilizarea indiciilor relevante pentru dezambiguizarea înţelesului

Folosirea dovezilor logice în sprijinul ipotezelor *Comportamente care pot fi mediate*:

Reglarea şi controlul comportamentului pentru a parcurge în întregime instrucţiunile şi desenele şi pentru a identifica greşelile

Orientarea în spaţiu II

Descriere: Utilizarea sistemelor de referinţă absolute, stabile, de factură externă

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Definirea problemei

Compararea soluţiilor alternative

Reprezentarea şi descrierea relaţiilor spaţiale prin raportare la sisteme de referinţă relative şi absolute

Comportamente care pot fi mediate:

Amânarea răspunsului până când informaţia a fost decodată şi organizată

Planificarea strategiilor

Silogismele

Descriere: Construirea unui raţionament pe baza integrării informaţiei din două premise

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:. – Compararea atributelor

unui element cu ale întregului din care face parte

Depăşirea înţelegerii episodice a realităţii

Elaborarea de categorii pe baza de criterii clare *Comportamente care pot fi mediate*:

Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial

Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Tranzitivitatea

Descriere: Stabilirea de relaţii între diferite elemente prin formule precum „mai mare decât", „mai mic decât", „egal CU".

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

Definirea problemelor

Selectarea informaţiei relevante

Compararea şi categorizarea *

Gândirea ipotetică

Comportamente care pot fi mediate:

Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial

Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Atitudine optimistă în învăţare

Construirea reprezentărilor

Descriere: Construirea mentală a unui plan, pe bază de inferenţa, anticipare şi reprezentarea rezultatelor *Funcţii cognitive pe care le dezvoltă*:

Comparare

Comportament sumativ

Categorizare

Stabilirea de relaţii temporale şi spaţiale *Comportamente care pot fi mediate*:

Dorinţa de a face faţă provocărilor, sentimentul competenţei şi atitudinea optimistă în învăţare

Reglarea impulsivităţii

Orientarea către scop a reprezentărilor cognitive

4. Programul *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* (Reading and Writing for Criticai Thinking)

Se adresează profesorilor şi urmăreşte familiarizarea acestora cu un set de aproximativ 60 de metode de predare-învăţare, prin care se poate dezvolta gândirea critică a elevilor. Acest program a fost iniţiat în 1997 de către profesorii Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith şi s-a extins în peste 26 de ţări.

Metodele incluse în acest program au autori diverşi, fiind preluate, adaptate sau elaborate de către profesorii anterior amintiţi. Printre criteriile care stau la baza articulării acestei structuri metodologice se numără:

Posibilitatea de a transforma practicile curente de la clasă într-unele care să încurajeze investigaţia

Prin intermediul dezbaterilor, realizate sub atenta îndrumare a unui profesor, se dezvoltă capacitatea de a formula păreri originale şi responsabilitatea faţă de ideile emise

Căutarea argumentelor care pot susţine o idee dezvoltă abilitatea de a selecta, de a opta raţional pentru o alternativă din mai multe posibile

Lectura activă dezvoltă spiritul de observaţie şi capacitatea de a procesa rapid informaţia

Scrierea stimulează reflecţia, argumentarea logică, exprimarea clară şi convingătoare

Crearea unui timp de reflecţie în lecţii ajută elevii să conştientizeze procesul gândirii, încurajând autonomia în învăţare

Gândirea critică ajută individul să rezolve mai eficient problemele şi să ia decizii prin argumentare logică

Individul este parte componentă a unei societăţi, în care se implică activ şi responsabil învăţarea prin cooperare dezvoltă abilităţile de relaţionare ale unei persoane, prin formarea atitudinii de respect pentru individ şi diversitate

O parte dintre metodele promovate de acest proiect se vor regăsi în capitolele ulterioare.

În 2001 s-au lansat două noi direcţii ale acestui program, destinate învăţământului universitar: Gândirea critică în abordare transcurriculară (Criticai Thinking Across trie Curriculum) şi Gândirea critică pentru profesori şi studenţi (Criticai Thinking for Faculty and University Students).

Programul Gândirea critică în abordare transcurriculară este rezultatul colaborării unei echipe internaţionale, coordonată de Charles Temple. Ideea centrală este aceea că gândirea critică poate fi dezvoltată prin strategiile de predare utilizate (interactive) şi prin infuzie, în cadrul oricărei discipline. Se pune accent pe proiectarea cursurilor astfel încât să permită învăţarea activă. Acest model de proiectare include cinci paşi (Temple, 2001): formularea problemei,

prezentarea metodelor, prezentarea conţinuturilor, exerciţiul ghidat, investigaţia extinsă

Cursurile astfel structurate construiesc ambientul pentru învăţarea conştientă şi pentru dezvoltarea gândirii critice, însă conduc şi la rezultate precum (Temple, 2002): dobândirea unor cunoştinţe utilizabile (pornind de la conceptele de bază însuşite în cadrul unei discipline se dezvoltă abilitatea de a găsi soluţii problemelor care apar în contexte concrete, chiar dacă acestea nu au fost anticipate de şcoală), formarea deprinderilor de învăţare continuă (formarea unei atitudini pozitive faţă de învăţare, care nu se sfârşeşte odată cu şcolaritatea), toleranţă şi comportament social interdependent (acceptarea diferenţelor şi a diversităţii umane), precum şi antrenament mai eficient al abilităţilor necesare pentru învăţare (a învăţa cum să înveţi).

Programul Gândirea critică pentru profesori şi studenţi este, de asemenea, rezultatul muncii în echipă, coordonatorii acesteia fiind Kurtis Meredith şi David Klooster. Premisa programului constă în ideea că orice profesor poate proiecta, iniţia şi preda un curs interdisciplinar, al cărui rezultat să fie dezvoltarea unor abilităţi precum: gândirea critică, argumentarea, rezolvarea problemelor, comunicarea în scris şi comunicarea orală. În cadrul acestui curs de primă importanţă la nivel de obiective este achiziţia abilităţilor anterior menţionate, şi nu focalizarea pe un anumit conţinut. Cerinţele legate de teme se referă la abordarea interdisciplinară, actualitatea şi legătura lor cu viaţa reală. Astfel de teme pot fi (Meredith şi Klooster, 2001):

Adevăr şi libertate
Dileme morale
Sinele şi realitatea într-o lume conectată
Dileme sociale, logică şi argumentaţie
Globalizarea şi individul
Cultură, tradiţie şi putere
Problematica femeilor, voce şi echitate
Individul în raport cu drepturile şi responsabilităţile cetăţeneşti
Afacerile şi opţiunea pentru etică
Mediul, responsabilitatea şi luarea deciziilor
Fericirea, eul, comunitatea şi bunăstarea subiectivă

Un astfel de curs este destinat studenţilor din anul întâi, pentru

a le facilita trecerea de la maniera de învăţare practicată în liceu înspre cea practicată în universitate, pregătindu-i pentru aprofundarea şi specializarea din anii următori.

5. Predarea centrată pe dezvoltarea strategiilor metacognitive

Acest gen de predare urmăreşte familiarizarea elevilor/studenţilor cu procesul gândirii şi conştientizarea fiecărei faze a acestui proces. Dezvoltarea strategiilor metacognitive se poate realiza prin infuzie, în predarea oricărei discipline sau prin cursuri specializate, de tipul „Gândirea critică pentru profesori şi studenţi" anterior menţionat sau de tipul „Tehnici de muncă intelectuală şi de învăţare eficientă".

Dacă predarea se focalizează pe transmiterea de abilităţi, conţinuturile devin secundare ca importanţă. Modul în care se lucrează cu un anume conţinut contează însă, pentru că prin acesta se demonstrează şi formează tehnici de învăţare, precum şi mecanisme de control şi monitorizare a învăţării.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma antrenamentului intelectual.

Da Nu

Monitorizarea învăţării şi a progresului

Argumentarea opiniilor personale

Dezbateri şi discuţii

Crearea de situaţii problemă în lecţii

Strategii metacognitive

Momente de reflecţie asupra noilor cunoştinţe în timpul lecţiei

Evaluarea abilităţilor de prelucrare a cunoştinţelor

Aplicarea criteriilor în contextele adecvate

Alegerea unei alternative din mai multe

Profesorul *antrenează*.

Profesorul învaţă el însuşi constant

Facilitarea învăţării

Prezentarea unor tehnici de învăţare

Momente de preconstruire a cunoştinţelor

Accent pe dezvoltarea potenţialului intelectual

Conţinutul este considerat suport pentru antrenamentul intelectual

TENDINŢE ACTUALE ŞI ORIENTĂRI POSIBILE

Neuroştiinţele, care cunosc o fază de ascensiune în această perioadă, influenţează ideile despre învăţare, chiar dacă descoperirile din aceste domenii nu sunt încă suficiente pentru a putea fi considerate paradigmă de sine stătătoare în ceea ce priveşte ideile despre învăţare.

S-au conturat deja două teorii asupra învăţării, din perspectiva neuroştiinţelor, teoria învăţării centrate pe funcţionarea creierului şi teoria abordării creierului ca întreg.

Învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului susţine că atâta timp cât dezvoltarea normală a creierului are loc se va produce şi învăţarea. Predarea tradiţională impietează uneori învăţarea prin ignorarea proceselor naturale prin care creierul se dezvoltă.

Principiile care stau la baza producerii învăţării atunci când este centrată pe funcţionarea creierului sunt:

creierul este un procesor care poate performa mai multe activităţi deodată (gustul şi mirosul; văzul şi auzul etc)

Învăţarea implică şi procese fiziologice există o înclinaţie înnăscută pentru căutarea sensurilor în formarea patternurilor emoţiile sunt un factor cheie creierul procesează părţile şi întregul simultan învăţarea necesită atât atenţie focalizată, cât şi percepţie periferică învăţarea presupune atât procese conştiente cât şi inconştiente memorarea poate fi mecanică sau naturală comprehensiunea se realizează mai bine atunci când informaţiile sunt întipărite printr-o memorare naturală învăţarea este amplificată prin situaţiile de provocare şi inhibată prin situaţiile restrictive fiecare creier este unic.

Abordarea creierului ca întreg

Abordarea creierului ca întreg (Câine şi Câine, 2002) promovează ideea concentrării, în achiziţia cunoştinţelor, şi pe întreg, nu doar pe părţi. Există un nivel mai complex, la care corpul, mintea şi creierul sunt inseparabile şi se află în interacţiune unele cu altele, influenţându-se reciproc, aşa cum au demonstrat cercetările în domeniul stresului.

Mintea nu funcţionează ca un mecanism automat, ci este un sistem adaptabil. Autoorganizarea mentală se bazează pe anumite puncte stabile, structuri pe care ni le formăm, dar acestea sunt

permanent ajustate şi umplute cu informaţii şi semnificaţii aduse de experienţe ulterioare elaborării unui astfel de model mental.

Predarea se orientează înspre orchestrarea demersurilor şi a mediului prin care se produce absorbţia experienţelor educaţionale. Mediul de învăţare oferă provocări elevilor/studenţilor, profesorul străduindu-se să elimine teama şi inhibiţia celor care învaţă. Provocările diferă de la individ la individ, prin semnificaţia personală care le este alocată, însă menţin mintea în stare de alertă. Consolidarea şi internalizarea informaţiilor se *realizează* printr-o procesare activă a experienţelor, prin analize minuţioase şi prin studiul perspectivelor diverse asupra unei realităţi. Pe scurt, trei principii stau la baza predării nuanţate de abordarea creierului ca întreg:

punerea studenţilor/elevilor în situaţii de învăţare complexe stimularea procesării active a experienţelor menţinerea minţii într-o stare de alertă uşoară. Abordarea creierului ca întreg este importantă pentru că permite dezvoltarea unor abilităţi mai complexe, aşa cum este creativitatea. Aceasta solicită atât procesări ale întregului, cât şi procesări ale părţilor…

Ce va urma?

Analizând tendinţele curente în cercetările asupra învăţării se conturează câteva orientări: … controlul emoţiilor în învăţare influenţa neurofiziologiei asupra predării şi învăţării reconcilierea dintre behaviorism şi constructivism antrenamentul cognitiv diversificarea instrumentală la nivel cognitiv şi metacognitiv

EXERCIŢII

Evaluaţi teoriile asupra învăţării prezentate, enumerând punctele tari şi punctele slabe ale acestora.

Gândiţi-vă la o activitate de învăţare. Descrieţi acea activitate din perspectiva fiecăreia dintre cele patru paradigme enunţate: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul intelectual.

Monitorizaţi ultimele trei activităţi de învăţare pe care le-aţi desfăşurat. Ce paradigmă predomină? Care sunt avantajele şi dezavantajele acestei predominanţe?

Construiţi alte scenarii posibile pentru fiecare paradigmă.

Comparaţi cele patru paradigme, precizând asemănări şi deosebiri.

Identificaţi aplicaţii pedagogice pentru fiecare teorie asupra

învăţării prezentate.

Identificaţi criterii de clasificare a teoriilor asupra învăţării, în interiorul fiecărei paradigme.

Ce alte orientări în cercetările asupra învăţării credeţi că vor apărea?

Care sunt aspectele legate de învăţare pe care cercetările de până acum le-au luat mai puţin în consideraţie?

BIBLIOGRAFIE:

1. Anderson, R.C. (1984) – *Role of the Reader's Schema* în *Comprehension*, Learning *and Memory*, în Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts, Eds. Richard C. Anderson, Jean Osborn, Robert J. Tierney. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

2. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning* and *retention* of *meaningful* verbal *material*, Journal of Educaţional Psychology, nr. 51, p. 267 – 272.

3. Bernat, S. (2002) – *Feedbackul didactic*. *Mecanismele obţinerii lui în lecţie*, în „Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor socio-umane", vol. 9, Argonaut, Cluj-Napoca.

4. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervişion and Currâculum Development, Alexandra, Virginia.

5. Câine, G. şi Câine, R.N. (2002) – *What „Whole Brain" Means*: *Why* Wholeness *Matters*, „New Horizons for Learning", http://www.newhorizons.org/neuro/cainejwhole.htm, (22.09.2002)

6. De Bono (1986) – *Six thinking hats*: *An essential approach to* business *management* from *the* creator *of lateral thinking*, Boston, MA: Little, Brown

7. Doise, W. şi Mugny, G. (1998) – *Psihologie* socială *şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi

8. Gagne, R. (1975) – *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.

9. Geisler, E.E. (1977) – *Mijloace de educaţie*, EDP, Bucureşti.

10. Hayes, N. şi Orrell, S. (1997) – *Introducere în psihologie*, AII, Bucureşti.

11. Iacob, L. (1996) – *Cercetarea comunicării astăzi în* „Psihologie socială", volum coordonat de Adrian Neculau, Polirom, Iaşi.

12. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Dacia.

13. Johnson, D., Johnson, R. şi Holubec, E. (1998) – *Cooperation*

in the classroom, AUyn and Bacon, Boston

14. Locke, J. (1971) – *Câteva cugetări asupra educaţiei*, EDP, Bucureşti.

15. Meredith, K. şi Klooster, D. (2001) – *Criticai Thinking for Faculty and University Students*, Reading and Writing for Criticai Thinking Project.

16. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.

17. Ogle, D. (1986) – *K-W-L*: *A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Voi. 39, No. 6, Feb. Pp. 564 – 570)

18. Pffeifer, J.W. (1991) – *Theories and Models în Applied Behavioral Science*, Ed. by Pffeifer, J.W., Voi.3, San Diego.

19. Pichert, J.A. şi Anderson, R.C. (1977) – *Taking different perspectives* on *a story*, Journal of Educaţional Psychology, 69/1977, p. 309 – 315.

20. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for* Criticai *Thinking Across* the *Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Criticai Thinking.

21. Temple, C. (2001) – *Strategies* for *Use* Across *the Curriculum*, Reading and Writing for Criticai Thinking Project, Open Society Institute, New York.

22. Temple, C. (2002) – *Gândirea* critică *în abordare transcurriculară*: *un model de proiectare*, în Cooperare şi interdisciplinaritate în învăţământul universitar, coord. Bernat, S.E. şi Chiş, V., Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

23. Vîgotski, L. (1978) – *Mind în Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPITOLUL 3 DIFERENŢE INTERINDIVIDUALE ÎN ÎNVĂŢARE

PARTICULARITĂŢI DE VÂRSTĂ ŞI DE EVOLUŢIE

STADIILE DEZVOLTĂRII INTELECTUALE (JEANPIAGET)

Jean Piaget a identificat patru stadii ale dezvoltării cognitive, considerând că toţi copiii trec prin aceeaşi succesiune de etape în drumul lor spre maturizare.

Stadiul sen. *zorio-m*. *otor* (*O-2 ani*)

În această etapă copilul îşi dezvoltă capacităţile senzoriale şi coordonarea motorie. Primul lucru pe care îl învaţă copilul este schema corporală, adică se familiarizează cu corpul său şi înţelege că acesta este diferit de alte elemente din mediu, face distincţia între „eu”

şi „exterior”. Următorul pas este coordonarea musculară, copilul începe să-şi controleze muşchii.

Din punct de vedere intelectual, cea mai importantă achiziţie a acestei etape este permanenţa obiectului. Copilul ajunge să îşi dea seama că obiectele există şi dacă nu sunt permanent în atenţia lui. Piaget a demonstrat că la 9 – 10 luni copilul încă nu s-a deprins cu permanenţa obiectului, printr-un experiment simplu. Ascundea o jucărie sub o batistă în faţa copilului, iar acesta se comporta ca şi când jucăria ar fi dispărut. În al doilea an de viaţă, acest pas este depăşit.

Inteligenţa se formează prin intermediul schemei senzorio-motorie, cu ajutorul mecanismelor de adaptare. Dacă la început copilul încearcă să ajungă la o jucărie fără a reuşi, după un timp învaţă să tragă de suportul pe care se află jucăria.

Stadiul preoperator (*2 – 7 ani*)

Acum are loc achiziţia limbajului. De la o vorbire egocentrică, exprimarea pur şi simplu a gândurilor, copilul începe să se gândească şi la necesităţile celui cu care vorbeşte. Deşi are o reprezentare redusă a faptului că ceilalţi au alte nevoi, începe să îşi ajusteze limbajul pentru a comunica.

În jur de 5 – 6 ani apare capacitatea de descentrare, care se manifestă cel mai bine de la 7 ani încolo. Piaget a folosit o machetă reprezentând trei munţi. Copilul era aşezat cu faţa spre munţi, iar la o margine era aşezată o păpuşă. Când copilului i s-a cerut să aleagă din trei fotografii pe aceea care ar reprezenta perspectiva păpuşii, el a ales o fotografie care reprezenta perspectiva lui. Cu cât se apropie mai mult de limita superioară a stadiului preoperator, cu atât copilul se desprinde mai uşor de propria persoană şi începe să se gândească şi la ceilalţi.

Copilul manifestă şi o tendinţă de centrare asupra anumitor fapte, ceea ce îl împiedică să le vadă pe altele. De exemplu, el poate învăţa că „2 + 2 = 4”, dar nu poate deduce de aici că „4 = 2 + 2”. Aceasta înseamnă că nu a dobândit încă reversibilitatea. De asemenea, dacă i se cere să compare două şiruri, care au acelaşi număr de monede va spune că sunt egale numai dacă sunt aranjate la fel. Dacă monedele dintr-un şir sunt dispuse mai rar decât în celălalt, copilul va considera că primul şir este mai mare. Acest experiment ne aminteşte de problema comparării unui kilogram de pene cu un kilogram de fier. Chiar dacă acestea ar fi cântărite în faţa copilului, el tot ar crede că

penele sunt mai uşoare.

Copilul cunoaşte intuitiv, pe baza a ceea ce vede. Imaginile au un rol foarte important. Jocul şi desenul sunt două activităţi care se dezvoltă începând cu acest stadiu.

În ce priveşte învăţarea de reguli, se manifestă tendinţa de generalizare a acestora. De exemplu, după ce a învăţat că un căţel este un căţel, va aplica această informaţie asupra tuturor animalelor mici, numindu-le „căţel". Spre finalul stadiului preoperator, copilul a dobândit destule scheme, care îi vor permite să facă faţă solicitărilor din mediu.

Stadiul operaţiilor concrete (*7 – 11 ani*)

În acest stadiu structurile intelectuale sunt capabile să opereze aproape la fel cu ale adultului, însă sunt condiţionate de materialul concret. Copilul înţelege reversibilitatea, faptul că unei acţiuni îi corespunde o alta care produce revenirea la starea iniţială. Copilul poate să înţeleagă că „2 + 3 = 5", poate să îl descompună pe „5" în „2" şi „3", poate să facă proba adunării prin adunare etc.

De asemenea, este momentul când copilul începe să înţeleagă noţiunea de conservare, adică un obiect are acelaşi volum chiar dacă îşi modifică forma. Un metru, fie că este măsurat cu metrul croitorului, cu ruleta sau cu metrul tâmplarului va reprezenta tot un metru.

O preocupare specifică elevilor de această vârstă constă în realizarea de colecţii. Adună informaţii despre subiecte care îi interesează, adună fotografii sau diferite alte obiecte.

Stadiul operaţiilor formale (*11 – maturitate*): i

Din acest stadiu gândirea copilului este asemănătoare cu a adultului. El este capabil să facă deducţii şi inducţii, să opereze logic. Raţionamentul se desprinde de suportul concret, putându-se realiza şi pe baza materialului abstract. Copii pot face chiar operaţii asupra operaţiilor.

Piaget considera că majoritatea achiziţiilor au loc până la 18 ani, după care dezvoltarea structurilor intelectuale intră în stagnare. El vedea inteligenţa ca pe o structură ereditară, un potenţial care se realizează sau nu, în funcţie de stimulările din mediu. Apare astfel posibilitatea ca stadiul operaţiilor formale să nu se încheie niciodată, chiar la o dezvoltare normală a psihicului.

Limitele de vârstă dintre stadii sunt orientative. Analiza stadială a lui Piaget rămâne un punct de referinţă, fiind completată de studii

ulterioare.

Alte cercetări arată că intelectul nu se formează exclusiv pe baza interacţiunii directe cu mediul, aceasta fiind mediată de adult (Vîgotski, Doise, Mugny). Stadiile dezvoltării pot fi accelerate (Galperin, Vîgotski), iar dezvoltarea proceselor intelectuale urmează mai degrabă un traseu psihologic, decât logic (Bruner). Inteligenţa are mai multe componente (Sternberg) şi este de mai multe feluri (Gardner).

STADIILE DEZVOLTĂRII MORALE (LAWRENCE KOHLBERG)

Lawrence Kohlberg a pornit de la cercetările lui Piaget şi s-a concentrat pe evidenţierea etapelor pe care le parcurge o persoană în formarea raţionamentului său moral.

Kohlberg a investigat modul în care copiii şi adulţii rezolvă dilemele morale. Subiecţilor li se prezentau probleme care intrau în conflict cu convenţiile sociale, cerându-li-se să aprecieze ce era corect sau greşit într-un comportament şi cum trebuia pedepsită greşeala. Exemple de probleme: un bărbat intră prin efracţie într-o farmacie pentru a obţine medicamentele necesare soţiei sale muribunde – se poate recurge la furt pentru a salva viaţa cuiva? Este mai bine să salvăm viaţa unei persoane importante sau a unor persoane mai puţin importante dar numeroase?

Pe baza argumentelor creionate de subiecţi, apar trei perioade mari, divizate fiecare în câte două substaţie. Limitele de vârstă sunt stabilite pe populaţia americană şi sunt orientative.

Perioada preconvenţională (4 – 10 ani)

Individul aplică anumite standarde pentru valoarea lor instrumentală, focalizându-se pe consecinţe.

Substaţia 1 – orientarea spre pedeapsă şi supunere. Credinţa în ideile morale are ca scop evitarea pedepsei. Exemple de argumente: pro – „fabricarea medicamentului nu a costat prea mult, deci paguba nu era prea mare"; contra – " va merge la închisoare pentru ce a făcut".

Substaţia 1 – orientarea instrumentalistă. Conformarea la morală îi asigură individului simpatia celorlalţi. Exemple de argumente: pro – „Heinz are nevoie de medicamente să îşi salveze soţia, fără de care nu poate trăi"; contra – „Soţia lui Heinz va muri până iese el din închisoare, deci nu rezolvă nimic".: – *i Perioada convenţională (10 – 13 ani)*

Individul este preocupat de respectarea unor norme exterioare,

sociale. Faptele sunt judecate după intenţii. Se cristalizează necesitatea existenţei normelor.

Substaţia 1 – orientarea „băiat bun-fată drăguţă" sau conformitatea interpersonală. Conformarea la morală se face din dorinţa de a obţine aprobarea celorlalţi. Exemple de argumente: pro – „Heinz este altruist pentru că urmăreşte interesele soţiei sale"; conta – „ceea ce a făcut se va răsfrânge asupra întregii sale familii".

Substaţia 2 – orientarea „lege şi ordine". Respectarea normelor societăţii este morală pentru că acţionează în binele tuturor, deci şi al tău ca individ. Exemple de argumente: pro – „Heinz este responsabil de moartea soţiei sale dacă nu ia medicamentul"; contra – „faptele sale în transformă în încărcător de legi".

Stadiul de tranziţie dintre etapa convenţională şi cea posteonvenţională merită menţionat pentru că adesea reprezintă un punct critic în evoluţia unui individ. Înainte de a se fi descoperit principiile etice universale, morala poate părea relativă şi arbitrară, motiv pentru care unele persoane pot devia într-o etică de tip hedonist. Un astfel de exemplu este cultura hippie din anii şaizeci.

Perioada posteonvenţională (*la 13 ani*, *la tinereţe sau niciodată*)

Individul îşi elaborează un cod moral autonom, pe care îl interiorizează, pornind de la identificarea cu o comunitate, cu care individul împarte regulile şi îndatoririle.

Substaţia 1 – orientarea social-contractuală. Legile sunt stabilite printr-un proces democratic, în beneficiul tuturor, iar când nu mai funcţionează pot fi renegociate. Exemple de argumente: pro – „legea nu este ajustată pentru situaţii speciale, dar nici nu prevede că unii trebuie să se îmbogăţească în urma sacrificiului altora"; contra – „Şi alţii ar putea avea nevoie la fel de mare de medicament".

Substaţia 2 – orientarea spre etica universală. Valorile universale (dreptate, bine, adevăr, egalitate etc.) sunt ierarhizate într-o conduită personală, individul poate fi în dezacord cu o regulă a societăţii dacă o consideră imorală. Exemple de argumente: pro – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conştiinţa sa dacă şi-ar fi lăsat soţia să moară"; contra – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conştiinţa sa dacă ar fi devenit hoţ".

Modelul propus de Kohlberg se aplică în ceea ce priveşte gândirea morală, nu este obligatoriu să îl regăsim şi în conduită. Din punct de vedere formativ, autorul recomandă ca metodă de dezvoltare a gândirii morale a copilului ca acesta să asculte argumente ale

persoanelor aflate în stadii superioare. A explica are o valoare formativă mult crescută faţă de a indica ce trebuie făcut.

Kohlberg face următoarele remarci asupra dezvoltării stadiale a moralităţii:

ordinea stadiilor este invariabilă nu se poate parcurge decât un stadiu odată o persoană nu poate înţelege specificul unui stadiu superior, cu excepţia celui imediat următor indivizii sunt atraşi de modul de a raţiona specific nivelului imediat următor celui în care se plasează progresul de la un stadiu la altul se realizează eficient atunci când există un dezechilibru cognitiv generat de o dilemă morală dezvoltarea fizică şi cea morală sunt diferite şi nu evoluează simultan majoritatea oamenilor rămân la stadiul al patrulea, doar 25% acced la nivelul al şaselea dezvoltarea morală apare din interacţiunea socială

STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHOSOCIALE (ERIC ERIKSON)

E. Erikson considera, la fel ca şi Freud, că la baza dezvoltării stă conflictul. Spre deosebire de Freud, care vedea acest conflict centrat pe părţile corpului, neofreudianul Erikson vede conflictul centrat pe relaţiile individului cu alţi membri ai societăţii.

Dezvoltarea psihosocială se desăvârşeşte prin parcurgerea a opt stadii, progresiv. Numai rezolvarea conflictelor iniţiale îl ajută pe individ să le domine pe celelalte.

Stadiul 1 – nou-născutul (0-1 an)

Conflictul apare între încredere şi neîncredere. Este momentul în care copilul îşi stabileşte atitudinea de bază faţă de lumea din jurul său. Cu cât beneficiază de mai multă siguranţă cu atât atitudinea sa va fi mai încrezătoare. Determinant este comportamentul matern.

Stadiul 2 – copilul mic (1 – 3 ani)

Conflictul apare între autonomie şi îndoială, fiind generat de apariţia mersului. Provocările fizice cu care se confruntă copilul îi pot susţine încrederea în forţele proprii sau pot genera o lipsă de încredere în sine. Determinant este aici modul în care părinţii îl ajută pe copil să depăşească provocările. Faptul că adultul rezolvă problemele în locul copilului sau îl lasă să se descurce singur când problemele sunt vădit peste capacităţile lui contribuie la lipsa de încredere în sine.

Stadiul 3 – copil mijlociu (3 – 6 ani)

Conflictul apare între iniţiativă şi vinovăţie, generate de responsabilităţile în creştere care îi revin copilului. Dacă i se solicită să

îşi asume responsabilităţi pentru sine, copilul va învăţa să aibă iniţiative. Dacă i se cere prea mult, poate ajunge să se simtă vinovat pentru că nu şi-a îndeplinit responsabilităţile. Din nou mediul familial este determinant.

Stadiul 4 – copil mare (*6 – 12 ani*)

Conflictul apare între sârguinţă şi inferioritate şi este generat de intrarea copilului în şcoală. Mediul şcolar sau prietenii de joacă îl pot determina pe copil să devină sârguincios, străduindu-se să facă faţă cererilor, sau să se simtă neputincios.

Stadiul 5 – adolescent (*12 – 18/20 ani*)

Conflictul este între identitate şi confuzia de rol. Apar o mulţime de roluri sociale, pe care adolescentul trebuie să le integreze şi să le interiorizeze. Determinante sunt, pentru atingerea unităţii individuale sau confuzia rolului, atât modelele cât şi grupul de prieteni.

Stadiul 6 – tânăr (*20 – 30/35 ani*)

Conflictul apare între izolare şi intimitate. Tânărul este influenţat de partener sau de prieteni în alegerea unui comportament de relaţionare centrat pe intimitate cu ceilalţi sau pe izolare faţă de ei.

Stadiul 7 – matur (*35 – 50/60 ani*)

Conflictul apare între creaţie şi stagnare. Maturul poate căuta împlinire în viaţă, activism, sau se poate blaza, devenind pasiv. Rol important au aici profesia şi familia.

Stadiul 8 – bătrân (*peste 60 de ani*)

Conflictul apare între integritate şi disperare, fiind generat de necesitatea de a accepta apropierea morţii. Pensionarea are influenţă majoră aici.

STADIILE FORMĂRII COMPETENŢEI DE SIMBOLIZARE (HOWARD GARDNER)

Lumea simbolurilor este astfel construită încât să reducă decalajul dintre funcţionarea biologică a sistemului nervos şi funcţionarea unui individ într-un spaţiu cultural (Gardner, 1993). Persoanele care transmit cultura pot să nu ştie nimic despre rolul creierului în cogniţie, dar sunt pregătiţi să cunoască şi să evalueze dansul, teatrul etc.

Simbolurile pot funcţiona singular (cuvintele) sau într-un sistem (limbajul scris sau vorbit). A învăţa cum „să citească" şi „să scrie" utilizând un sistem de simboluri reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte din dezvoltarea unui copil şi o misiune a educaţiei

moderne (Gardner, 1993).

În teoria simbolurilor trei concepte sunt importante: simbolurile (cuvinte, imagini, gesturi etc), sistemele de simboluri (limbajul, matematica, hărţi, diagrame, coduri muzicale, notaţii ale mişcărilor de dans etc.) şi produsele simbolice (literatura, teoriile ştiinţifice etc).

Avem de-a face cu un simbol material sau abstract atunci când există o referire la altceva. O piatră poate fi un simbol dacă include o informaţie despre altceva (piatră de hotar). Ceea ce este important la nivel de semnificaţii ale simbolurilor este ca acestea să fie publice, acceptate de comunitate.

Competenţa de simbolizare se formează în patru etape.

STADIUL	VÂRSTA	CARACTERISTICI
Înţelegeri simple	0-2 ani Copilăria timpurie	Este un stadiu în care se clădeşte baza pentru utilizarea simbolurilor în stadiile ulterioare. Achiziţia unor forme de bază ale înţelegerii, pe bază de asociere: indivizii au roluri asociate cu anumite comportamente (hrănirea şi un adult) acţiunile au consecinţe (dacă arunci o jucărie, cade pe podea) lucrurile pot fi grupate în anumite categorii (jucării, flori etc.) Spre finalul primului an de viaţă, copilul are abilitatea de a înţelege semnificaţia cuvintelor şi de a recunoaşte un obiect descris în lumea reală (asociază cuvântul cu obiectul la care se referă). Aceasta înseamnă accesul la spaţiul simbolurilor publice, comune.

Competenţe de bază	2 – 5 ani Vârsta preşcolară	Este vârsta înfloriri activităţilor simbolice: copilul elaborează fraze, povesteşte, desenează, dansează, cântă, interpretează roluri în joc. Către 5 – 6 ani copilul foloseşte jucăriile pentru simbolizare: din cărămizi reprezintă litere sau le foloseşte pentru a număra. Copilul dezvoltă în paralel două dintre instrumentele simbolizării: pârâurile (streams) şi valurile (waves).
Abilităţi de ordin superior	Vârsta şcolară mică şi mijlocie	Se continuă dezvoltarea abilităţilor din stadiul anterior prin specializarea acestora pe anumite domenii culturale. Se achiziţionează al treilea instrument al simbolizării: canalele (channels). Copilul stăpâneşte pentru prima dată sisteme de simboluri noţionale sau de ordin secund (de ex. simbolurile scrise pentru vorbire, pentru muzică, pentru mişcări, pentru cantităţi etc), care permit îndeplinirea unor sarcini culturale complexe.
Competenţa de utilizare a simbolurilor	Adolescenţa Vârsta adultă	Apare capacitatea de a transmite cunoştinţe celor mai tineri prin intermediul simbolurilor. Indivizii au cel puţin potenţialul de a crea produse simbolice originale.

Tabel 7 – Stadiile simbolizării după Gardner

Trei instrumente ale simbolizării se achiziţionează pe parcursul şcolarităţii, pe care Gardner le reprezintă prin denumiri simbolice: *părăurile*, *valurile şi canalele*.

Părăurile se referă la progresele care apar au loc în domenii distincte, fără a se exista şi capacitatea de integrare unitară a acestora. Cel mai mare progres se înregistrează în domeniul limbajului (utilizarea sintaxei, folosirea frazelor, formularea întrebărilor). În privinţa numerelor apare înţelegerea operaţiilor cu 1 şi achiziţia

cifrelor. În privinţa cărămizilor se percepe forma, dimensiunea şi faptul că pot fi folosite pentru a *realiza* construcţii.

Valurile se referă la anumite procese care apar într-un anumit domeniu simbolic, de unde se răspândesc rapid, uneori chiar inadecvat, în celelalte domenii simbolice. Acest lucru este posibil datorită flexibilităţii inteligenţelor umane, spre deosebire de a altor forme de viaţă (animalele). Un exemplu de val este cel care apare în jurul vârstei de 2 ani, când copilul foloseşte simbolul de „rol" sau agent al acţiunii. Aceasta se observă în rostiri simple: „Tata mănâncă", care se reflectă în capacitatea de a „pretinde" în joc: pune o păpuşă să doarmă. Capacitatea de a exersa un rol este transpusă în alte domenii, dar nu întotdeauna corect: dacă i se cere copilului să deseneze o maşină, e posibil ca el să ia creionul şi să-l plimbe pe foaie imitând zgomotul maşinii. Creionul joacă rolul maşinii.

Canalele reprezintă un ansamblu de procese simbolice care se ivesc spontan, atunci când copilul începe să inventeze sisteme simple de notare, care să-l ajute în rezolvarea unor sarcini. De exemplu, începe să folosească semne pentru a ţine scorul în timpul unui joc. Notaţiile sunt puternic legate de mediul cultural în care trăieşte copilul. Canalele sunt mijloace prin care se codifică informaţia pentru a fi transmisă altor persoane.

STADIILE DEZVOLTĂRII FORMELOR DE CUNOAŞTERE (WILLIAM PERRY)

Modelul dezvoltării în nouă stadii are la bază cercetări întreprinse de William Perry, la Universitatea Harvard. Observaţiile evidenţiază stadiile pe care le parcurg studenţii de la o perspectivă simplistă, categorică asupra cunoaşterii înspre o perspectivă complexă şi contextuală asupra lumii şi a lor înşişi.

Harta dezvoltării (Perry, 1999) poate fi receptată prin prisma a trei puncte de vedere:

a. general – dezvoltarea intelectuală a individului în raport cu formele de cunoaştere, precum şi cu natura cunoaşterii şi a educaţiei b. contextual – forme de gândire asociate unui anumit context (de exemplu: al unei discipline de studiu, al unui sistem de credinţe religioase etc.)

c. regresiv funcţional – o reîntoarcere la forme mai simple de gândire, fenomen care apare în învăţarea adulţilor, atunci când aceştia sunt puşi într-un context nou de învăţare.

Un concept important introdus de Perry este acela de *poziţie* în care se poate plasa un student la un anumit moment al învăţării, definită ca punct de vedere asupra cunoaşterii, înţelegerii şi angajării. Perry evidenţiază abilitatea studenţilor de a construi sensul şi de a modifica această construcţie pentru a acomoda paradoxul şi complexitatea. Un student se poate plasa în câteva poziţii simultan, dacă acestea se referă la subiecte sau experienţe diferite.

Poziţionarea este strâns legată de noţiunea de tranziţie: „Poate că dezvoltarea este în întregime tranziţie, iar stadiile sunt doar popasuri de-a lungul drumului" (Perry, 1999, p. XII-XIII). Autorul obişnuia să-şi descrie modelul drept „drumul pelerinilor" (Pilgrim's Progress). Această idee aduce o viziune diferită asupra teoriei dezvoltării, aceea că nu există stadialitate, ci un continuum.

Harta dezvoltării este utilizată şi ca model de instruire şi ca model de evaluare. Poziţiile reprezintă paşi în evoluţia individului, iar prin raportarea la acestea putem identifica locul unde ne plasăm la un moment dat în progresul spre cunoaştere. Se obţine şi o orientare mai clară înspre ceea ce va urma.

Un accent important se pune pe criteriul respectului pentru valorile şi perspectivele care provin datorită apartenenţei studenţilor la culturi diferite. Modelul Perry admite existenţa acestor diferenţe, însă nu le *precizează* explicit.

Cele nouă poziţii ale hărţii (vezi Figura 3) pot fi grupate în trei categorii: primele semne ale modificării unei viziuni absolutiste de tipul greşit-corect; conştientizarea pluralismului şi a relativismului; dezvoltarea capacităţii de angajare prin experienţă personală. Poziţiile de deviere permit alternative în momente critice ale dezvoltării individuale.

A doua interpretare a celor nouă poziţii se realizează prin raportare la poziţia a cincea, care funcţionează ca un punct de referinţă între trecerea de la o perspectivă dualistă înspre una de acceptare a relativismului şi orientarea sinelui într-o lume a relativităţii înspre implicarea personală.

Stadiile sau poziţiile propuse de acest model sunt: i dualismul strict „percepţia pluralismului – subordonarea pluralismului integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului relativismul integrat, concurent sau difuz prefigurarea implicării implicarea iniţială orientarea în consecinţele implicării.). dezvoltarea angajamentelor

Implicarea personală

Modificarea înţelegerea Perspectivei relativismului dualiste

12 3 4

Linia dezvoltării

Figura 5 – Harta dezvoltării (adaptare după Perry) Elementele specifice fiecărei poziţii: descrierea, formele şi exemple vor fi prezentate în continuare.

Poziţia 1 – Dualismul strict

Descriere:

Stadiul inocenţei epistemologice

Asumţii asupra cunoaşterii şi valorilor

Asumţia că lumea este structurată după principiul dualismului: corect-greşit; noi-ceilalţi; bine-rău.

Şinele se defineşte prin raportare la ceea ce este corect şi verificat.

Conformare la ceea ce vor ceilalţi.

Forme:

Autoritate absolută, corect, noi versus greşit, ceilalţi *Autoritatea este acceptată fără a fi chestionată*

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greşit, ceilalţi *Autoritatea are caracter absolut şi mediază cunoaşterea*

Exemple:

Tot ceea ce spune profesorul este adevărat.

Studenţii diferenţiază între autoritatea reală (a profesorului competent) şi frauda de autoritate (a profesorului mai puţin competent).

Poziţia 2 – Percepţia pluralismului

Descriere:

Are loc confruntarea cu diversitatea

Apare o primă percepţie a pluralismului, dar încă nu este legată de cunoaştere

Apare incongruenţa între dezvoltarea personală şi natura educaţiei

Diversitatea este percepută drept înstrăinare sau drept ceva care nu este real

Forme:

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greşit, pluralism, ceilalţi

Diversitatea apare din incapacitatea unora dintre autorităţi de a media cunoaşterea

Autoritate, pluralism, greşit, ceilalţi versus absolut, corect, noi *Diversitatea înseamnă mai ales înstrăinarea de individ*, *de sine*

Relaţie dintre absolut, autoritate, corect, noi pe de o parte şi greşit, ceilalţi, pe de altă parte este mediată de pluralism

Nu există *diversitate*, doar *autoritate* insuficientă *sau incapabilă*

Exemple:

Studentul se revoltă împotriva ideii de instituţie

Studentul se plasează în opoziţie cu universitatea, unde se predau „lucruri fără sens".

Profesorii ştiu de fapt răspunsurile corecte, dar vor să învăţăm cum să găsim noi răspunsurile

Poziţia 3 – Subordonarea pluralismului

Descriere:

Sunt percepute câteva dintre implicaţiile pluralismului

Persistă încrederea în autoritate

Poate că autorităţile nu au toate răspunsurile, dar numai pentru că nu urmăresc acest lucru

Se manifestă fie aderarea, fie opoziţia în raport cu autoritatea.

Forme:

Relaţie dintre absolut/autoritate, corect, noi pe de o parte şi greşit, ceilalţi, pe de altă parte este mediată de pluralism *Autoritatea nu poate reduce diversitatea şi complexitatea doar pentru moment*

Relaţie dintre autoritate, greşit, ceilalţi, pe de o parte şi absolut, corect, noi, pe de altă parte este mediată de pluralism *Ceilalţi sunt percepuţi caftind laşi*, *conservatori şi conformişti*

Exemple:

Profesorii ne evaluează după cum prezentăm ceva, nu după ce ştim

Colegii mei judecă totul greşit

Poziţia 4 – Integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului

Descriere:

Dualitatea se exprimă în termeni mai complecşi:

corect-greşit versus pluralism

Absolutul este chestionat, dacă într-adevăr există este inaccesibil umanităţii

Se acceptă o zonă limitată de ambiguitate, în care se va descoperi ordinea mai târziu

Apare ideea dreptului la opinie

Autoritatea subsumează relativismul prin judecată

Relativismul este perceput ca fiind doar un mod de gândire şi nu ca o consecinţă a naturii cunoaşterii

Forme:

Există trei domenii aflate în relaţie: absolut/autoritate, corect, noi – greşit, ei – pluralism, noi

Tendinţa este de a amplifica ideea diversităţii, în interiorul căreia ceilalţi nu au dreptul să ne creeze sentimente de vinovăţie

Relaţia dintre absolut/autoritate, corect, mai bine, noi, pe de o parte şi greşit, mai rău, alţii, pe de altă parte este mediată de relativism

Relativismul se fundamentează pe articularea unui raport între concretul şi complexitatea generate de diversitate

Exemple:

Profesorii acceptă că nu ştiu întotdeauna răspunsul corect

Profesorii ne arată cum doresc ei să gândim

Poziţia 5 – Relativismul integrat, concurent sau difuz

Descriere:

Este un moment de revoluţie interioară în structura gândirii se acomodează subcategoria: „gândire critică".

Înţelegerea intrinsecă a faptului că relativismul este un mod de percepţie, analiză şi evaluare

Relativizarea autorităţii, aceasta devine doar o". funcţie socială!: …

Dispariţia absolutului

Apar trei forme de relativism: integrat, concurent şi difuz, doar cel de-al treilea desemnând revoluţia completă.

Capacitate de detaşare –: – Neconştientizarea drumului către o nouă identitate – prin angajare, implicare…

Forme:

Relaţia se produce între absolut, autoritate, corect, noi – greşit, alţii, pe de o parte şi relativism, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, pe de altă parte

Autoritatea există, dar în domenii clar definite (fizică, morală etc). Există şi zone în care relativismul trebuie utilizat (literatura).

Orice experienţă anterioară versus relativism, autoritate, toţi,

grade şi forme ale valorilor

Relativismul este aplicabil la orice, *reprezintă un context mai larg*, *care subsumează absolutul*, *considerându-l un caz special*. *Există posibilitatea de a alterna absolutismul şi relativismul*, *de a trece de la un mod la altul*…

Relativism, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor *Relativismul* este *general acceptat*, dar *nu* sunt *sesizate consecinţele acestei acceptări*

Exemple:

Există ştiinţe exacte şi ştiinţe umaniste, ne adaptăm la domeniul pe care îl învăţăm.

Lucrurile care mă deranjează la colegii mei provin din experienţele şi credinţele lor. Aş putea fi eu în locul lor.

Ideea aceasta a relativizării valorilor este atât de interesantă!

Poziţia 6 – Prefigurarea implicării.

Descriere:

Relativismul este acceptat pentru toate scopurile laice, inclusiv judecata de tip binar sau acţiunea

Se percep implicaţiile relativismului asupra individului: pierderea identităţii, dezorientare

Forme:

Lumea relativismului, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, necesitatea implicării

Angajarea înseamnă opţiune, *acţiune*, *afirmarea identităţii*, *ca soluţie pentru problemele create de relativism*.

Exemple:

Exprimarea la timpul viitor: voi învăţa mai mult, voi încerca să văd dacă mi se potriveşte etc.

Poziţia 7 – Implicarea iniţială

Descriere:

Un stadiu al luării deciziilor în domeniile importante ale existenţei

Impactul cu semnificaţia şi conţinutul unui angajament

Primele angajări sau afirmări ale sinelui înţelegerea responsabilităţii individuale pentru alegerile din propria viaţă.

Forme:

Lumea relativismului, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, implicarea iniţială

Pe plan intern are loc stabilirea scopurilor, iar pe plan intern individul se simte caracterizat de rolul pe care l-a ales.

Exemple:

Voi preda geografie la gimnaziu

Poziţia 8 – Orientarea în consecinţele implicării

Descriere:

Înţelegerea implicaţiilor angajării: conflictul dintre a încerca şi a realiza, libertate şi constrângere, acţiune şi reflecţie

Apariţia unui sentiment de convieţuire cu autoritatea în domeniile de angajare

Asumarea de responsabilităţi

Forme:

Lumea relativismului, autoritatea şi noi toţi, forme şi grade ale valorilor, angajamente, modul personal de implicare *Identitatea se defineşte prin modul de angajare*.

Exemple:

Este clar un angajament pe care mi-l iau, cu posibilitatea de a mă retrage la un moment dat dacă va fi necesar, pentru că acesta este felul de angajament pe care eu mi-l pot asuma.

Poziţia 9 – Dezvoltarea angajamentelor

Descriere:

Extinderea sau refacerea angajamentelor pe măsura dezvoltării

Echilibrul se cristalizează datorită tensiunilor care ţin de polarizarea stilului de implicare, mai ales pe coordonata reflecţie-acţiune

Acceptarea schimbărilor de dispoziţie şi perspectivă în continuumul identităţii.

Forme:

Lumea relativismului, autoritatea şi noi toţi, forme şi grade ale valorilor, angajamente, dezvoltarea stilului personal *Dobândirea sentimentului de a exista*:

Exemple:

Am vrut să-ţi spun că eşti un om mai bun decât mine.

Aşa cum se poate constata analizând harta dezvoltării, apar şi abateri de la drumul principal. Dacă succesiunea firească a poziţiilor este cea anterior descrisă, procesul dezvoltării nu urmează. În mod obligatoriu linia principală de dezvoltare… Evoluţia nu este un proces linear ci unul care permite reveniri, suspendări, anulări, prin

intermediul a trei mecanisme: *repausul*, *retragerea şi evadarea*.

Repausul reprezintă o pauză în dezvoltare, care se manifestă de-a lungul unui an universitar sau a chiar a mai multora. Uneori această pauză înseamnă doar consolidarea poziţiei anterior atinse şi se manifestă printr-o creştere laterală. Alteori însă, este o perioadă suspendată, neproductivă, în care nu se întâmplă nimic. Ieşirea din această stare se face prin reluarea progresului sau prin alunecarea în evadare, în funcţie de personalitatea studenţilor: unii vor aştepta să le revină dorinţa de acţiune, pe când alţii vor aştepta ceva din exterior care să-i determine să-şi rezolve problemele.

Retragerea reprezintă un moment de regresie, de întoarcere la poziţii anterioare. Studenţii se pot lăsa antrenaţi în sentimente de furie şi ostilitate faţă de „alteritate" sau în dualism de tipul eu-ei, noi-alţii. Perry observă că deşi teoria sa admite posibilitatea de apariţie a regresiei spre orice poziţie, cel mai adesea aceasta se produce la nivelul poziţiilor 2 şi 3. O cauză care generează retragerea provine din lipsa oponentului, nu există posibilitatea de competiţie într-o lume în care fiecare are dreptul la opinie. Există câteva forme de retragere:

Reacţionarul – anxietate crescută, resentimente faţă de pluralism şi diversitate

Reacţionarul dedicat – sentimentul îndreptăţirii, jj: j. antipatie faţă de alteritate, deţine toate răspunsurile pentru pluralism

Negativistul – rezistenţă pasivă faţă de autoritate, fără o cauză anume

Dogmaticul rebel – respingerea oricărei autorităţi sau instituţii, pentru o anumită cauză, indiferent care, dar în opoziţie cu autoritatea.

Tendinţele extreme în regresie sunt înspre depersonalizarea accentuată în poziţiile superioare sau înspre paranoia în poziţia 2.

Evadarea reprezintă o ancorare în poziţiile de mijloc (4, 5, 6), negând orice legătură a acestora cu dezvoltarea. O persoană care alege evadarea va exploata din plin sentimentul de detaşare oferit de poziţiile mediane, evitând responsabilitatea personală. Cele mai simple căi de a ajunge la evadare sunt cele care pornesc din repaus: disocierea şi încapsularea.

Disocierea reprezintă o delegare pasivă a responsabilităţilor către destin. Tonul unei astfel de persoane este depresiv, chiar atunci când iresponsabilitatea permite sentimente de plăcere. Ideea de participare activă la propria dezvoltare este abandonată pentru

depersonalizare şi pierdere în diversitate. Disocierea în pluralism presupune dizolvarea identităţii, renunţarea la sine şi la exerciţiul intelectual, acceptarea a orice. Disocierea în relativism presupune de asemenea dizolvarea identităţii şi renunţarea la sine, dar şi evitarea jocului intelectual şi a angajării.

Încapsularea se produce datorită exigenţelor intelectuale crescute impuse de relativism. Identitatea se poate menţine prin competenţă. O astfel de persoană este activă sau abilă în relaţiile cu ceilalţi. Oportunismul său se manifestă printr-o centrare pe activitate, ferindu-se de implicaţiile unor valori mai profunde.

Încapsularea în pluralism înseamnă limitarea identităţii şi se manifestă prin toleranţă largă faţă de diversitate şi ceilalţi (atâta timp cât serveşte unor şi nu lezează autoritatea personală) şi prin cinism facil, folosindu-se de pluralism pentru a respinge orice afirmaţie de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

Încapsularea în relativism înseamnă tot limitarea identităţii şi se manifestă prin exploatarea diversităţii pentru anumite scopuri (dar fără a se îndrepta înspre structurarea autorităţii) şi prin cinismul raţional, folosindu-se de relativism pentru a respinge orice afirmaţie de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

În cazul încapsulării sunt posibile trei tipuri de relaţii ale sinelui cu autoritatea: …

Dependenţa – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă, prin obedienţă

Direcţionare externă – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă sau de la

egali, prin performanţă

Direcţionare internă – autocraţie, prin rezolvarea tuturor problemelor morale şi prin performanţă

Această teorie se plasează, din punct de vedere fioslosfic în contextul pragmatismului, iar din punct de vedere psihologic în contextul teoriei dezvoltării şi al structuralismului. >: Ca orice schemă, şi aceasta are limitările ei: deşi ţine seama de diferenţe interindividuale (personalitate, temperament, abilităţi, experienţă), le reduce la minimum pentru a putea reprezenta punctele comune. De asemenea, populaţia pe care s-a realizat cercetarea este reprezentată de generaţia de studenţi la Harvard ai anilor ’60, eşantionul fiind omogen, format numai din băieţi, astfel că rezultatele nu sunt

exhaustive.

Implicaţiile pedagogice ale acestei teorii se reflectă. În organizarea grupelor de studenţi, în proiectarea curriculum-ului şi în alegerea metodelor de predare.

STADIILE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE (RICHARD PAUL ŞI LINDA ELDER)

Autorii acestei teorii (Paul şi Elder, 2001) identifică şase stadii pe care o persoană le parcurge pe traiectoria dezvoltării capacităţii sale de a gândi critic: … – gânditor nereflexiv gânditor prefigurat…

gânditor începător;

gânditor practicant:

gânditor avansat – gânditor de performanţă

Gânditorul nereflexiv

Gânditorul nereflexiv este cel care nu conştientizează rolul major pe care gândirea îl are în existenţa sa, nu este conştient de faptul că face asumţii, că ajunge la anumite concluzii prin raţionamente, cu alte cuvinte că utilizează anumite procese ale gândirii. Este un stadiu al egocentrismului şi al inocenţei. Ceilalţi sunt de vină pentru ceea ce se întâmplă, iar lumea reală este considerată ca fiind cea pe care o percepem. Acest stadiu este cel în care trăiesc cele mai multe persoane de-a lungul întregii vieţi.

Gânditorul prefigurat

Gânditorul prefigurat este cel care conştientizează că foloseşte anumite instrumente şi procese ale gândirii şi se concentrează pe problemele pe care le identifică în gândirea sa. Informaţiile pe care le folosim nu sunt întotdeauna complete sau acurate, de aici decurge inconsistenţa raţionamentelor sau a asumţiilor pe care le facem. Observăm că există unele probleme cu maniera noastră de a gândi, dar nu le identificăm precis. Punctele de vedere pe care ni le formăm pornesc de la prejudecăţi pe care le avem. În acest stadiu conştientizăm legătura dintre modul nostru de a gândi şi modul de viaţă pe care-l practicăm. Un pericol care apare aici este apariţia decepţiei în urma constatării că ameliorarea proceselor de gândire ridică anumite dificultăţi.

Gânditorul începător

Gânditorul începător este cel care încearcă să-şi îmbunătăţească abilităţile de gândire, însă fără a urma un anumit program sau a merge pe o linie constantă în practică, în acest stadiu apare capacitatea de a

analiza logic o situaţie, de formula întrebări, de a verifica acurateţea informaţiilor, de a recunoaşte că avem prejudecăţi şi că facem asumţii. Punctul nostru de vedere poate fi biasat uneori de interesele pe care le avem, ceea ce ne duce la concluzia că noi avem dreptate şi nu ceilalţi.

A admite că există mai multe puncte de vedere care pot fi corecte este un prim element cheie al acestui stadiu. Cel de-al doilea îl reprezintă înţelegerea faptului că procesele de gândire sunt influenţate de contextul în care trăim: spaţiul cultural, perioada în care trăim, localizarea (la sat sau la oraş, într-un oraş mic sau o metropolă, în este sau în vest, în sud sau în nord etc), mediul familial, ideile şi credinţele persoanelor cu care venim în contact, domeniul de cunoaştere major în care ne plasăm (sociologic, filosofic, psihologic, etic, intelectual, ideologic, istoric, biologic etc).

Gânditorul începător poate cădea în două capcane, cea a dogmatismului sau cea a subiectivismului. Absolutismul dogmatic se manifestă prin credinţa că adevărul este prestabilit şi de aceea nu se poate ajunge la el prin raţiune şi investigaţie. Relativismul subiectiv se manifestă prin credinţa că nu există niciun fel de standard intelectual pentru a se decide valoarea de fals sau adevărat a ceva.

Gânditorul practicant

Gânditorul practicant este cel care admite că gândirea poate fi exersată şi că solicită adoptarea unui regim de practică regulată. Pentru a stabili care strategii sunt cele mai adecvate pentru fiecare persoană se utilizează metoda testării mai multor variante, care iniţial par să ni se potrivească. Succesul nu apare obligatoriu la prima încercare, de aceea perseverenţa este un atu pentru dezvoltarea deprinderilor de gândire critică.

Câteva puncte de reper în construirea şi practicarea constantă a unui regim de dezvoltarea a gândirii sunt (Paul şi Elder):

Investirea timpului pe care altfel îl pierdem focalizarea pe o singură problemă într-o zi internalizarea treptată a standardelor intelectuale (claritate, acurateţe, precizie, relevanţă, profunzime, amplitudine, logică, semnificaţie, corectitudine)

redactarea unui jurnal intelectual practicarea strategiilor intelectuale remodelarea caracterului depăşirea egocentrismului redefinirea modului de a vedea lucrurile conştientizarea emoţiilor analiza influenţelor grupului asupra vieţii fiecăruia.

Gânditorul avansat

Gânditorul avansat este cel care a ajuns la un stadiu superior în urma exersării constante a mecanismelor gândirii sale. Gânditorul avansat înţelege că modul în care gândeşte influenţează calitatea vieţii pe care o trăieşte. A deprins obiceiul de a-şi monitoriza gândurile, sentimentele şi dorinţele. Este capabil să folosească eficient strategiile şi instrumentele de gândire, este perseverent şi dedicat integrităţii intelectuale. Este sensibil la contradicţiile şi inconsistentele din propria viaţă şi are curajul intelectual de a-şi exprima corect ideile, credinţele, opiniile, chiar dacă implică emoţii negative.

Gânditorul avansat ştie care sunt domeniile vulnerabile din viaţa sa, unde ameliorarea este necesară. De asemenea, a ajuns la un nivel de automatizare în ceea ce priveşte identificarea punctelor slabe ale modului şi produselor gândirii sale.

Egocentrismul personal este redus, iar cel al celorlalţi poate fi monitorizat. Recunoaştem momentele în care ceilalţi încearcă să ne manipuleze sau gândesc greşit din cauza intereselor personale.

Accesul la acest stadiu se obţine după câţiva ani de practică şi reflexie.

Gânditorul de performanţă

Gânditorul de performanţă este cel care a atins un înalt nivel de performanţă intelectuală. Ceea ce pentru alţii este dificil, pentru gânditorul acestui stadiu este natural. O persoană care a atins acest stadiu nu mai este nevoită să depună efort conştient pentru a gândi performant.

Rolul pe care egocentrismul şi sociocentrismul îl joacă în gândire este înţeles la un nivel profund, la fel cum este înţeleasă şi complexitatea relaţiei dintre gânduri, emoţii, orientări, comportamente. Egocentrismul şi sociocentrismul sunt depăşite.

Capacitatea de automonitorizare şi autoreflecţie se manifestă constant în căutarea unor noi forme de progres. Autoreflecţia critică asupra propriei gândiri se finalizează cu deciderea punctelor în care se va interveni şi cu realizarea intervenţiei.

Calităţile intelectuale ale acestui tip de gânditor sunt: umilinţă, integritate, perseverenţă, curaj, empatie, autonomie, responsabilitate şi corectitudine.

Aşa cum în orice domeniu înalta performanţă este un privilegiu al unui număr restrâns de performeri şi performanţă superioară în gândire este accesibilă unui număr redus de persoane. Rolul acestui

stadiu este însă de a orienta şi de a stimula acţiunile întreprinse pentru dezvoltarea capacităţii de a gândi critic.

PARTICULARITĂŢI DE GEN

Cercetări din a doua jumătate a secolului XX evidenţiază existenţa unor deosebiri între genuri în ceea ce priveşte anumite modalităţi, domenii şi etape de dezvoltare. Vom prezenta rezultatele a doua demersuri investigative: modelul Baxter-Magolda şi modelul Belenky.

Primul model este consecinţa unei cercetări întreprinse în anii ’80, pe un eşantion mixt, de către profesori ai Universităţii Ohio. Punctul de pornire se află în cercetările lui Perry, căruia Marcia Baxter-Magolda îi reproşează că a utilizat un eşantion de elite (Perry a analizat dezvoltarea formelor de cunoaştere la studenţii Universităţii Harvard).

Cel de-al doilea model este consecinţa unei cercetări coordonate de Mary Belenky şi întreprinsă pe un eşantion omogen feminin. (Perry şi-a realizat studiul pe un eşantion omogen masculin.) Populaţia feminină intervievată cuprinde persoane cu sau fără studii superioare. Punctul de plecare al acestei cercetări îl constituie abordarea critică a teoriilor lui Kohlberg şi Perry, care admiteau existenţa deosebirilor, fără a le ilustra.

MODELUL BAXTER-MAGOLDA

Modelul Baxter-Magolda cuprinde patru etape ale dezvoltării capacităţii de reflecţie asupra cunoaşterii: absolută, de tranziţie, autonomă şi contextuală. Acestea vor fi descrise mai jos, din perspectivă pedagogică, punctându-se rolul studenţilor, al profesorului şi al evaluării.

Absolutismul

Cunoaşterea este indubitabilă, absolută, rolul celui care învaţă este de a obţine informaţia de la cel care-l instruieşte. Instructorul comunică adecvat şi se asigură că studentul înţelege. Studenţii împart materiale şi se centrează pe a explica ce au învăţat unii de la alţii. Evaluarea este mijlocul prin care profesorul află ce a învăţat studentul.

Tranziţia

Cunoaşterea este parţial certă, parţial incertă, rolul celui care învaţă fiind de a înţelege informaţiile, iar al profesorului de a folosi metode de predare care sunt menite să faciliteze înţelegerea şi permit aplicarea imediată cunoştinţelor. Studenţii au schimburi interactive de

idei şi experienţe. Evaluarea măsoară ce a înţeles studentul din materialul prezentat.

Autonomia:. – Cunoaşterea este incertă, oricine are o credinţă personală. Rolul celui care învaţă este de a gândi pentru sine, de a exprima puncte de vedere şi de a crea din perspectivă personală, iar al profesorului este de a promova gândirea independentă şi schimburile de opinii. Studenţii împărtăşesc puncte de vedere şi servesc drept surse de învăţare pentru ceilalţi. Evaluarea răsplăteşte gândirea independentă.

Contextualitatea

Cunoaşterea este contextuală şi poate fi judecată pe baza dovezilor din contextul respectiv. Rolul celui care învaţă este de a schimba şi compara opinii, de a reflecta asupra problemelor şi de a integra şi aplica informaţiile, iar al instructorului este de a încuraja aplicarea cunoştinţelor în aria lor de valabilitate şi de a încuraja discuţiile prin care se evaluează diferitele perspective. Studenţii contribuie la creşterea calităţii învăţării colegilor lor, iar profesorul apare ca un partener în învăţare. Evaluarea măsoară competenţele, în condiţiile în care profesorul şi studentul au ţinte comune şi îşi monitorizează permanent progresul.

Diferenţele de gen sunt redate sub forma patternurilor şi apar la trei din cele patru nivele.

STADIUL	PATTERN-URI FEMININE	PATTERN-URI MASCULINE
Absolutismul	Receptare Privat Ascultare, înregistrare	Control Public Demonstrare, provocare
Tranziţia	Interpersonal Discuţie Rezolvă incertitudinea prin judecată proprie	Impersonal Dezbatere Rezolvă incertitudinea prin abordare logică
Autonomia	Inter-individual	Individual

Tabel 8 – Distincţii de gen între patternurile raportării la cunoaştere (Baxter-Magolda, apud Pugh, 2002)

MODELUL BELENKY

Modelul Belenky (Belenky, Clinchy, Goldberger şi Tarule, 1986) are în centru ideea de „voce”, care este considerată mai adecvată pentru a descrie trăsăturile cognitive corelate cu învăţarea şi comprehensiunea.

Modelul include şase moduri de raportare la cunoaştere: tacit, prin receptare, subiectiv, procedural prin izolare, procedural prin integrare şi elaborat.

Cunoaşterea tacită înseamnă acceptarea autorităţii, fără orice încercare de înţelegere şi este caracteristică femeilor care duc subiectivitatea şi pasivitatea la extrem.

Trăsături:

Deprivare economică, socială şi educaţională

Simţ difuz al identităţii, lipsa vocii interioare

Gândirea este ancorată în concret şi imediat

Capacitate de atenţie pe termen scurt.

Perspectivă bipolară: câştig-pierdere, corect-greşit

Obedienţă faţă de autoritate din teama de =: pedeapsă

Dificultate de relaţionare.

Cunoaşterea receptată se referă la capacitatea de a auzi ce spun ceilalţi, fără exprimarea propriei voci. O astfel de persoană este deschisă pentru a primi ce oferă ceilalţi, dar nu se pot percepe pe sine drept egalii acestora.

Trăsături:

Ceilalţi sunt cei care deţin informaţii valoroase şi pot oferi orientare încredere în abilitatea de a stoca informaţii, dar reţinere în a le transforma sau a produce ceva original cu ele

Gândire bipolară şi intoleranţă faţă de ambiguitate încredere în autoritate

Căutarea unor modalităţi de adaptare şi conformare, tendinţa de a evita provocările mediului

Centrare pe ceilalţi nu pe sine

Dificultăţi de comunicare

Cunoaşterea subiectivă. Sentimentul identităţii se întemeiază pe intuiţie, în defavoarea unei autorităţi externe. Aceste persoane nu recunosc influenţa altora şi iau deciziile pe baza unor simţiri interne.

Trăsături:

Credinţa că interpretările personale (niciodată autoritare) sunt

valide

Valorizarea sentimentelor în defavoarea ideilor şi a intuiţiei în defavoarea raţiunii

Scepticism faţă de gândirea raţională şi abordările investigative

Centrare pe experienţa personală

Vorbirea cu sine ca mod de exprimare a vocii

Cunoaşterea procedurală izolată începe prin abandonarea subiectivităţii în favoarea unei atitudini sceptice, odată cu folosirea investigaţiei ca mijloc de a evalua o situaţie sau de a lua o decizie. Stăpânirea capacităţii de investigare îl ajută pe cel care învaţă să depăşească subiectivismul. Trăsături:

Preferinţă pentru confruntare şi abordare critică, exprimând îndoiala

Nevoia de a fi pregătită şi decisă înainte de a vorbi

Abordare strategică în raport cu oamenii şi cu sarcinile

Acceptarea unor standarde

Accent pe procedură, metodologie, obiectivitate

Valorizarea lui „a şti cum", a mijloacelor în defavoarea scopului, a formei în defavoarea conţinutului

Pragmatism în rezolvarea problemelor

Cunoaşterea procedurală integrată implică limitarea cunoaşterii subiective pentru a dezvolta proceduri de acces la cunoştinţele şi punctele de vedere ale altora.

Trăsături:

Eforturi pentru evidenţiere, încredere şi integrare

Acceptarea mai multor perspective, fără a fi în mod necesar convinsă de una dintre acestea

Preferinţă pentru un comportament neconcurenţial şi care evită judecarea celorlalţi

Orientare înspre formarea unei idei în prealabil pentru a fi negociată cu un ceilalţi

Cunoaşterea elaborată înseamnă integrarea tuturor modurilor anterioare pentru a construi cunoştinţe. În loc de a alege între extreme precum subiectivitate/obiectivitate, raţional/emoţional etc, o persoană care a tins acest stadiu le va integra.

Trăsături:

Reflexivitatea se concretizează în canalizarea eforturilor înspre abordarea exploratorie a înţelegerii

Conştiinţa de sine combinată cu sensibilitate faţă de ceilalţi

Acceptarea conflictelor, ambiguităţilor, stresului, contradicţiilor

Flexibilitate generată de punerea în context a problemelor

Preferinţă pentru mediile care *valorizează*. diversitatea ideilor şi a perspectivelor

PARTICULARITĂŢI CULTURALE

Preferinţele pe care le manifestăm în comportamentele de învăţare pe care le practicăm sunt influenţate şi de trăsăturile culturii în care trăim. Cultura presupune valori, credinţe şi moduri de percepţie comune persoanelor care-şi desfăşoară existenţa într-un anumit spaţiu cultural.

Cercetările în acest domeniu au încercat să evalueze trăsăturile distinctive ale anumitor grupuri, pentru a asigura şansa egală în atingerea succesului în învăţare. Elementele distinctive de natură culturală sunt utile persoanelor care învaţă în medii caracterizate prin interculturalitate. Se pare că grupurile minoritare depind într-o măsură mai mare de context (Dunn şi Griggs, 1998) decât grupurile non-minoritare.

Dintre tehnicile de lucru utilizate, învăţarea prin cooperare dă cele mai bune rezultate în cazul elevilor/studenţilor care provin din culturi diferite (Irvine şi York, 1995). În cazul aplicării unei anumite tehnici de predare ies la iveală preferinţele în învăţare ale profesorului, acestea fiind ingredientul de bată al stilului de predare. Odată ce profesorul îşi identifică propriile preferinţe în activitatea de învăţare, va înţelege mai bine de ce predă într-un anumit mod.

Indiferent de stilul de predare al profesorului sau de cel de învăţare al elevului, există câteva elemente a căror prezenţă în lecţii va atrage după sine şanse egale de atingere a succesului educaţional, indiferent de apartenenţa culturală a elevilor/studenţilor (Bennett, 1995):

Identificarea stilului de învăţare şi a stilului de predare stabilirea limitelor de acceptabilitate (cât de mult ne putem abate de la preferinţele noastre în învăţare, fără a ne simţi inconfortabil)

concentrarea la început pe elevii/studenţii care întâmpină dificultăţi cunoaşterea anumitor patternuri de învăţare care par să caracterizeze diferite grupuri etnice acomodarea diversităţii se face treptat, elementele strategiilor noi vor fi introduse pe rând utilizarea în predare a tuturor modurilor fundamentale de învăţare: vizual,

auditiv, tactil, kinestezic.

Un elev/student care frecventează o şcoală diferită de grupul etnic căruia îi aparţine poate întâmpina dificultăţi în învăţare, generate de trăsăturile grupului din care provine şi nu de potenţialul său individual. Acesta este un aspect care influenţează trăsăturile microculturii care se construieşte în acea şcoală. Conştientizarea acestor factori de influenţă conduce la o acomodare mai eficientă a diversităţii în şcoală. De exemplu, tendinţa de a da sfaturi pare să fie ceva banal, dar pentru un elev/student dintr-un grup minoritar poate lua o notă personală. Răspunsul profesorului la reacţia elevului/studentului dobândeşte o altă semnificaţie în acest context, devenind mai importantă datorită consecinţelor pe care le poate provoca.

Contextul cultural în care cineva trăieşte influenţează dezvoltarea acelei persoane în aceeaşi măsură în care este influenţată şi de potenţialul individual înnăscut: „suntem la fel de mult creaţii ale culturii noastre, precum suntem şi creaţii ale creierului nostru" (Gardner, 1991, p. 38). A studia efectele contextului nu înseamnă a pune etichete, ci a găsi soluţii realiste de îmbunătăţire a practicii şcolare.

PARTICULARITĂŢI APTITUDINALE ŞI INTERESE

Aptitudinile reprezintă anumite capacităţi mentale sau talente înnăscute pentru a învăţa aspecte specifice, pe care le posedă o persoană.

Aptitudinile se pot măsura prin teste special elaborate. Testarea are ca scop identificarea elevilor care au nevoie de mai mult ajutor decât alţii.

Inteligenţa a fost percepută ca fiind cea mai generală aptitudine destul de mult timp, însă cercetări recente pun în evidenţă alte perspective:

Inteligenţa înseamnă comportament orientat către scop (Sternberg)

Inteligenţa este un nucleu de abilităţi specifice – (Gardner)

Teoria triarhică a inteligenţei. R. Sternberg, autorul acestei teorii a urmărit să explice apariţia extremelor la nivel de inteligenţă: supradotarea sau retardarea. Diferenţele între performanţele indivizilor se pot datora atât nivelului cognitiv la care au ajuns, cât şi contextului socio-cultural în care se plasează. Într-un studiu asupra

raţionamentelor de tip analogic (Sternberg, 1985) a descoperit o tulburare constantă în selecţia primelor două răspunsuri din dreapta la elevii evrei. Explicaţia ar putea fi pusă pe seama direcţiei de citit de la dreapta spre stânga în limba ebraică.

O altă premisă care a fundamentat teoria triarhică apare din reproşul adus modului în care testele existente măsoară inteligenţa. Inteligenţa poate analitică, creativă sau practică, iar majoritatea testelor evaluează doar primul tip de inteligenţă. Consecinţele se regăsesc mai ales în estimarea performanţei de care este capabilă o persoană într-o profesie, deoarece se pare că performanţa profesională corelează mai ales cu inteligenţa practică.

Caracteristica esenţială a comportamentului inteligent este orientarea către scop.

Inteligenţa este percepută ca un fenomen complex, greu de categorizat, tocmai de aceea abordarea integrată promovată de această teorie include trei subteorii:

Componenţială – evidenţiază structurile şi mecanismele care stau la baza comportamentului inteligent: metacogniţia, performanţa şi achiziţia cunoştinţelor

Experienţială – propune interpretarea comportamentului inteligent din perspectiva experienţei de rezolvare a problemelor atunci când avem de-a face cu sarcini noi sau situaţii extrem de familiare

Contextuală – comportamentul inteligent este definit de contextul social în care are loc şi implică adaptare la mediu, selecţia celor mai bune medii şi ajustarea mediului existent în timp ce subteoria componenţială explică procesele care generează comportamentul inteligent, iar cea contextuală arată care comportamente sunt inteligente şi unde, subteoria experienţială face legătura între comportamentul într-un context dat şi experienţa pe care individul o deţine asupra contextului respectiv.

Sternberg identifică şapte abilităţi cognitive distincte (Sternberg, după Dale, 1993): …

1. abilitatea verbală – a utiliza şi a înţelege limbajul, inclusiv trăsăturile definitorii ale lumii sau metaforele

2. abilitatea cantitativă – a stabili relaţii între numere

3. rezolvarea de probleme – a înţelege problemele şi a identifica soluţii

4. abilitatea de a învăţa – a achiziţiona cunoştinţe prin repetare şi exersare

5. raţionamentul inductiv – a percepe relaţiile dintre concepte între care există o legătură

6. raţionamentul deductiv – a extrage concluzii din informaţiile deţinute asupra unei situaţii

7. abilitatea spaţială – formarea şi recunoaşterea reprezentărilor vizuale.

Existenţa mai multor forme de inteligenţă se reflectă asupra modului în care învăţăm. Faptul că există o pluralitate de forme de inteligenţă nu înseamnă că unele sunt mai bune decât altele.

Inteligenţele multiple. H. Gardner delimitează conceptul de inteligenţă (1993) pornind de la premisa că există un nucleu de abilităţi intelectuale, care sunt reglate de abilităţi mai generale precum: sentimentul identităţii (apare din mixtura specifică de inteligenţe a unei persoane), capacitatea de execuţie (inteligenţele specifice sunt utilizate pentru scopuri specifice) şi capacitatea de sinteză (îmbinarea concluziilor din câteva domenii intelectuale particulare).

Această teorie analizează şi rolul contextului în dezvoltarea inteligenţei. Interacţiunea dintre bagajul genetic şi antrenamentul timpuriu duce la apariţia diferenţelor de inteligenţă dintre persoane, deşi fiecare individ posedă la un anumit nivel toate inteligenţele specifice. Astfel, dacă mediul solicită mai mult un gen de activitate în detrimentul altora, atunci adaptarea la mediu se face prin dezvoltarea unui anumit tip de inteligenţă. De exemplu, un copil de la ţară îşi va dezvolta mai mult abilităţile practice, iar un copil de la oraş îşi va dezvolta abilităţile de exprimare verbală.

Iniţial, Gardner a diferenţiat şapte tipuri de inteligenţă, dar în 1999 a revenit asupra lor, adăugând încă două:

— Inteligenţa verbală/lingvistică:
— Inteligenţa logico-matematică;
— Inteligenţa vizuală/spaţială;
— Inteligenţa muzicală/ritmică
Inteligenţa corporal-kinestezică
Inteligenţa intrapersonală
— Inteligenţa interpersonală
— Inteligenţa naturalistă

— Inteligenţa existenţială

Inteligenţa verbală/lingvistică se referă la capacitatea de exprimare orală şi scrisă cu eficienţă. Indivizii care o posedă preferă activităţi precum lecturile, conversaţia, scrisul, jocurile de cuvinte. Sunt potriviţi pentru profesiile de jurnalişti, scriitori, politicieni, profesori, moderatori, editori.

Inteligenţa logico-matematică se referă la capacitatea de a construi raţionamente, de a înţelege relaţii complexe şi interrelaţiile dintre concepte sau lucruri. Aceşti indivizi rezolvă cu uşurinţă diferite categorii de probleme. Domeniile pentru care sunt potriviţi sunt logica, matematica, ştiinţele, studiile sociale, literatura.

Inteligenţa vizuală/spaţială exprimă capacitatea de a percepe imaginile şi de a recrea experienţele vizuale anterioare, presupune perfecţionarea proceselor senzorio-motorii şi perceptive. Acestor persoane le place să creeze obiecte noi şi să le îmbogăţească pe cele care există. Se potrivesc pentru domenii precum artele plastice sau grădinăritul.

Inteligenţa muzicală/ritmică presupune sensibilitate faţă de sunete, capacitatea de a le discrimina cu uşurinţă şi de a răspunde emoţional la acestea… Preferă combinaţiile complexe de sunete, au talentul de a cânta la diferite instrumente muzicale. Pot fi buni muzicieni, dansatori, coregrafi.

Inteligenţa corporal-kinestezică reprezintă capacitatea de controla corpul şi de a interpreta mişcările acestuia. Preferă activităţi care necesită o bună relaţionare minte-corp, precum şi cele care permit manipularea obiectelor fizice. Domeniile în care pot excela sunt chirurgie, atletism, navigaţie, aviaţie.

Inteligenţa intrapersonală se referă la capacitatea individului de a-şi construi o imagine de sine corectă, la cunoaşterea trăsăturilor temperamentale, a intenţiilor, motivaţiilor şi stărilor interioare. Sunt persoane care exersează permanent autodisciplinarea. Se remarcă prin aprecierea punctelor forte şi a limitărilor.

Inteligenţa interpersonală relevă capacitatea unui individ de a evalua rapid starea de spirit a celorlalţi, intenţiile, motivele şi sentimentele lor. Include şi sensibilitatea de a observa expresiile faciale. Au abilităţi ridicate de răspuns şi adaptare. Se remarcă prin spirit de observaţie şi empatie.

Inteligenţa naturalistă desemnează capacitatea de a învăţa din

natură. Aceşti indivizi se implică în proiecte privind mediul şi se remarcă în domenii legate de plante, animale, ecologie. Învăţarea pentru aceştia trebuie să aibă loc în spaţii deschise.

Inteligenţa existenţială denumeşte sensibilitatea şi capacitatea de a emite şi a face faţă unor întrebări profunde referitoare la natura umană. Astfel de întrebări vizează semnificaţia vieţii, de ce există moartea, de ce ne-am născut ş.a. Astfel de persoane învaţă prin observaţie şi reflecţie asupra cunoaşterii şi experienţelor provenite de la alţii sau de provenienţă personală.

Această teorie explică de ce unii oameni au rezultate notabile în unele domenii şi foarte slabe sau mediocre în altele. Transpunerea în practica pedagogică a acestor idei se face prin respectarea diversităţii şi este în concordanţă cu principiul respectării particularităţilor psiho-individuale.

UNIFORMITATE ŞI DIVERSITATE

Fiecare persoană prezintă o combinaţie unică de trăsături specifice, pe mai multe coordonate: vârstă, gen, spaţiu cultural şi modalităţile utilizate în prelucrarea informaţiilor. Construirea unui mediu de învăţare complex, care să fie favorabil nevoilor individuale ale fiecărei persoane care învaţă este o sarcină dificilă, dar nu imposibilă a instructorilor. Câteva puncte de reper pot fi de folos în acest demers: principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psiho-individuale utilizarea metodelor active şi interactive învăţarea prin cooperare:

tehnicile de învăţare eficientă orientarea către standarde

Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psiho-individuale presupune realizarea predării conştientizând diversitatea umană. Predarea care a răspunde diversităţii se construieşte pornind de la cunoaşterea în profunzime a factorilor care produc diferenţele între modalitatea de a învăţa a indivizilor.

Metodele active şi interactive transformă procesul de predare şi învăţare într-un parteneriat, responsabilitatea se împarte între cel care predă şi cel care învaţă. Informaţia este prelucrată şi organizată în mod conştient de către cel care învaţă.

Învăţarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilităţile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există şi diferenţe cognitive apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învăţării. Grupul funcţionează mai bine

dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ.

Tehnicile de învăţare eficientă sunt instrumente care, odată ce sunt bine stăpânite, facilitează învăţarea şi stabilitatea achiziţiilor. Inventarul tehnicilor de învăţare include un număr mare de instrumente, proiectate pentru a răspunde diversităţii şi validate prin investigaţii psihopedagogice. A investi timp în învăţarea acestor tehnici înseamnă a investi timp în formarea unor abilităţi de învăţare pe viaţă, mai ales în condiţiile extinderii învăţării pe toată durata vieţii. Fiecare individ are posibilitatea să testeze şi să opteze pentru acele tehnici de învăţare care răspund cel mai bine nevoilor sale. Prin însuşirea tehnicilor de învăţare indivizii devin mai conştienţi de propriul potenţial şi reuşesc, prin strategiile metacognitive şi prin cele de dezvoltare a gândirii critice, să obţină eficienţă în învăţare.

Standardele reprezintă reperul care menţine calitatea, chiar în condiţiile în care responsabilitatea pentru învăţare nu mai revine doar profesorului şi şcolii. Postmodernismul a produs reconsiderarea valorilor din perspectiva individualităţii. Valorile şi criteriile de apreciere a lor sunt valabile în context, odată cu angajarea individuală. Funcţia standardelor este una orientativă şi nu de uniformizare. Cu alte cuvinte, predarea şi învăţarea se construiesc prin raportare la standarde, dar nu au ca scop standardizarea.

EXERCIŢII

Caracterizaţi sintetic diferitele etape de vârstă, folosind informaţii din teoriile enunţate.

Consideraţi dezvoltarea umană un continuum sau admiteţi existenţa unor etape clar delimitate? Găsiţi minim trei argumente pentru opinia dumneavoastră.

Comentaţi citatul: „Simbolurile pavează drumul regal de la materia primă reprezentată de inteligenţe spre cultura finită”. (Gardner, 1993, p.302)

Identificaţi implicaţiile pedagogice ale teoriei inteligenţelor multiple.

Reflectaţi asupra modului în care învăţaţi, încercând să identificaţi influenţele spaţiului cultural în care trăiţi asupra acestuia.

Cum aţi organiza predarea în universitate pentru a ajuta studenţii să treacă de la dualism la relativism?

Cunoaşteţi oameni care nu se încadrează într-o schemă sau alta a dezvoltării, dintre cele prezentate în carte?

Comparaţi modelul Perry cu modelul Belenky, punctând aspectele comune şi pe cele diferite.

Gândiţi-vă la unul din lucrurile pe care le-aţi învăţat în ultima perioadă. Identificaţi situaţii de învăţare alternative prin care aţi fi putut achiziţiona acele cunoştinţe, abilităţi, comportamente.

Elaboraţi câteva standarde ale învăţării eficiente luând în calcul diversitatea celor care învaţă.

BIBLIOGRAFIE

1. Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. şi Tarule, J. (1986) – *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York.

2. Bennett, C. (1995) – *Comprehensive Multicultural Education*: *Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.

3. Dale, M. (1993) – *Developing* Management *Skills*. *Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.

4. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles*: *Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NIN Press, New York.

5. Gardner, H. (1991) – *The* Unschooled *Mind*: *How Children* Think *and* How *Schools* Should *Teach*, Basicbooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.

6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.

7. Irvine, J.J. şi D.E. York. (1995) – *Learning Styles and Culturally* Diverse *Students*: A *Literature Review*, în Handbook of Research on Multicultural Education, editat de J.A. Banks şi C.A. McGee Banks. New York. Macmillan

8. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Criticai Thinking*: *Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

9. Perry, W.G. (1999) – *Forms of Ethical and Intellectual Development in the Collège Years*: *a Scheme*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

10. Pugh, S. (2002) – *Models* of *Collège Students' Epistemologica*! *Development*, http://www.indiana.edu/-1506/506 Model.htm.

11. Sternberg, R.J. (1985) – *Beyond IQ*: *A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

PARTEA A DOUA

TEHNICI DE ÎNVĂŢARE EFICIENTA

Quis, *quid*, *ubi*, *quibus auxilus*, *cur*, *quomodo*, *quando Cine*? *Ce*? *Unde*? *Prin ce mijloace*? *De ce*? *Cum*? *Când*?

CAPITOLUL 1 ACTIVITATEA INTELECTUALĂ

CE ESTE MUNCA INTELECTUALĂ?

Munca intelectuală este activitatea de producţie, creaţie sau menţinere a laturilor care ţin de domeniul intelectual sau de cunoaştere: cultura, ştiinţa, educaţia etc.

Materia primă utilizată în munca intelectuală reprezintă o categorie de resurse inepuizabile: universul, mediul, umanitatea, cunoaşterea preexistentă. Metodele prin care se realizează includ studiul, cercetarea, documentarea, inovarea, planificarea, prelucrarea, creaţia. Produsele sunt noi teorii ştiinţifice, sisteme de organizare, opere de artă, articole, cărţi, modele de bună practică etc.

Printre abilităţile necesare pentru a practica o muncă intelectuală de calitate se numără: capacitatea de reflexie, spiritul analitic, sintetic şi de observaţie, abilităţile de a rezolva probleme şi a lua decizii, capacitatea de a gândi critic, autonom şi creativ.

Educaţia, fiind o formă de transmitere a cunoaşterii ţine de domeniul muncii intelectuale, astfel că predarea şi învăţarea sunt mai eficiente dacă sunt organizate pentru a pregăti absolvenţi capabili de a produce bunuri intelectuale. Pregătirea pentru activitatea intelectuală este unul dintre obiectivele de bază ale învăţământului.

Cele mai importante instrumente ale muncii intelectuale sunt lectura şi scrisul. În corelaţie cu acestea, procesul de achiziţionare a acestor competenţe, alfabetizarea, devine crucial. Dacă iniţial termenul de alfabetizare denumea procesul prin care se achiziţionează scrisul şi cititul, în timp semnificaţiile acestui termen s-au extins înspre dobândirea competenţelor de bază dintr-un domeniu. Aşa a apărut alfabetizarea digitală, care presupune familiarizarea cu lumea realităţii virtuale, cu provocările şi potenţialul acesteia. Alfabetizarea civică este un concept nou apărut şi trimite înspre familiarizarea cetăţenilor cu drepturile şi responsabilităţile pe care le deţin în comunitatea din care fac parte.

LECTURA TRADIŢIONALĂ VERSUS LECTURA ELECTRONICĂ

Se pare că istoricul lecturii a cunoscut trei momente de revoluţionare: primul s-a produs în Evul Mediu, când s-a trecut de la lectura orală la cea vizuală, al doilea s-a produs în Iluminism, odată cu

deschiderea accesului la lectură către toate clasele sociale, iar cel de-al treilea s-a produs odată cu apariţia computerului (Whittman, apud Cornea, 1998). Suportul cărţii a evoluat şi el de la pergament şi manuscris, la hârtie şi tipar, până la CD-rom şi Internet. Alfabetizarea s-a mutat de la deprinderea scrisului şi a cititului înspre mânuirea tastelor calculatorului şi comenzile online.

Lectura tradiţională se deosebeşte de cea electronică prin câteva aspecte:

permite intervenţia directă în text, fără a rămâne vreo urmă palpabilă a acestei intervenţii (se pot face adnotări, completări, rescrieri direct în text)

accesul la informaţie este mai rapid prin mijlocirea Internetului (orice carte sau articol din orice bibliotecă a lumii poate fi adus rapid în faţa cititorului)

lumea electronică dematerializează lectura (Cornea, 1998), prezenţa fizică a cărţii dispare, fiind înlocuită de Cd-rom şi WWW (World Wide Web)

multimedia şi internetul ne încurajează să explorăm textul extensiv şi nu intensiv, suntem tentaţi să citim cât mai mult, datorită link-urilor: lectura şi reflecţia fiind astfel mai puţin profunde (Birkerts, apud Leu, 1996)

LECTURA RAPIDA

Lectura rapidă ajută la parcurgerea şi înţelegerea în timp scurt a unui text. Are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

PRELECTURA

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Care sunt avantajele prelecturii?

dobândirea unei perspective generală asupra textului aprecierea calităţii conţinutului unui text selectarea textelor relevante localizarea informaţiilor identificarea tematicii textului familiarizarea cu stilul de redactare aprecierea efortului necesar pentru parcurgerea textului

Există trei stiluri de prelectură, care pot fi utilizate individual, combinat sau integrat. Diferenţa dintre combinarea acestor stiluri şi

integrarea lor constă în faptul că, în cel de-al doilea caz se *realizează* o structurare logică a acestora, de exemplu sunt folosite toate, într-o anumită succesiune.

1. Scanarea înseamnă a examina modul de organizare al unui text şi a identifica locul unde se plasează o anumită informaţie. Prin scanare se evită risipirea în parcurgerea unei cantităţi mari de materiale, care nu sunt toate la fel de importante sau valoroase pentru obiectivele pe care ni le-am stabilit în învăţare sau în dezvoltarea personală.

Există câteva puncte de reper în realizarea unei scanări eficiente: titlul, cuprinsul, subtitlurile, indexul. Titlul oferă o primă informaţie despre conţinutul cărţii. Cuprinsul sau tabla de materii a unei cărţi se află plasată la începutul sau la finalul acesteia. De obicei, cuprinde prefaţa, o introducere, părţi/capitole, concluzii, bibliografie, index. Subtitlurile apar în interiorul capitolelor. Indexul este plasat la finalul cărţii şi cuprinde o listă de cuvinte cheie la care se face referire în carte. Punctul de pornire îl reprezintă titlul, urmează cuprinsul, se trece apoi la subtitluri şi se încheie cu indexul. Scanarea se încheie cu o decizie sau o reverificare.

Dacă niciunul dintre puntele de reper amintite nu pare să ofere destulă informaţie despre subiectul dorit se reîncepe scanarea pe o altă carte. Dacă rezultatul scanării este pozitiv se recomandă o verificare prin citirea primelor două paragrafe din secţiunea care prezintă interes (de obicei, primele paragrafe conţin declaraţii de intenţie, încadrări teoretice, enunţarea tezei etc), citirea rezumatelor capitolelor (şi mai ales a părţii de final a acestora), citirea paragrafului la care face trimitere indexul (eventual şi a paragrafului precedent sau următor). În cazul unui articol, punctele de reper sunt: titlul şi subtitlurile, iar pentru confirmare se pot parcurge primele şi ultimele paragrafe.

2. Identificarea cuvintelor cheie presupune a căuta într-un paragraf sau într-o porţiune de text cuvintele relevante pentru subiectul de interes. Prin acest procedeu se obţine o privire de ansamblu mai bogată despre conţinutul materialului. Cele mai importante cuvinte pentru economia semnificaţiilor se află plasate în primele paragrafe ale capitolelor.

Aceste cuvinte pot fi marcate deja de autorul textului. Căutaţi sublinierile, caracterele aldine, italice, subtitlurile, numerotările,

pauzele dintre paragrafe.

Cititorul european este obişnuit cu parcurgerea textului de la stânga la dreapta şi de sus în jos. Încercaţi să vă mişcaţi privirea pe foaie în forma literei „Z", începând din colţul din stânga sus.

3. Lectura în diagonală presupune parcurgerea părţilor cheie ale unui material şi îşi dovedeşte utilitatea mai ales când materialul de parcurs este voluminos. Prin lectura în diagonală se obţine o familiarizare cu cele mai importante idei ale autorului, precum şi cu tema de bază a textului.

Lectura în diagonală se poate realiza în două moduri: citind începutul şi sfârşitul sau citind primele propoziţii. Opţiunea pentru unul din cele două moduri depinde de scopul lecturii şi de calitatea materialului. Un text scris coerent, în care autorul este constant în stilul pe care îl adoptă permite ca lectura în diagonală să fie mai eficientă. De exemplu, sunt două posibilităţi de redacta un text coerent: fie se începe cu afirmaţiile, care urmează a fi justificate şi exemplificate, fie se porneşte de la exemple şi explicaţii înspre definiţii, concluzii.

Un alt aspect care creşte eficienţa acestui stil de lectură rapidă este ignorarea cuvintelor de legătură şi concentrarea numai pe cuvintele cu semnificaţie proprie din text.

O prelectură în stil integrat va începe cu scanarea şi identificarea cuvintelor cheie, urmând lectura în diagonală.

LECTURA ACCELERATĂ

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. Un aspect important este să ştim dinainte ce informaţii dorim din acel document. Pentru o privire de ansamblu asupra unui document este suficientă o lectură în diagonală, prin care se extrag informaţiile esenţiale. În cazul unui material care face exces de detalii, lectura în diagonală este de mare ajutor pentru economisirea timpului.

Pentru verificarea ritmului propriu de lectură se poate efectua un test simplu: selectaţi un text de dificultate medie, alegeţi o pagină la întâmplare şi citiţi cât puteţi de mult într-un minut, asigurându-vă că şi înţelegeţi conţinutul. Număraţi cuvintele. La adulţi, media se situează în jurul a 150 – 200 de cuvinte.

Specialiştii afirmă că ritmul de lectură poate fi accelerat de trei până la patru ori prin exersare. Câteva mecanisme utile sunt:

bateţi ritmul cu pixul la finalul fiecărui rând şi încercaţi să menţineţi acest ritm neschimbat, apoi, menţinând ritmul, încercaţi să citiţi două rânduri în acelaşi interval de timp;

extindeţi-vă câmpul de lectură înspre un rând întreg, pentru a elimina mişcarea de la stânga la dreapta şi a realiza o lectură numai pe verticală

— Începeţi de la coloanele de ziar, treceţi la reviste şi apoi la cărţi;

evitaţi verbalizarea şi chiar pronunţarea în gând a sunetelor dacă nu înţelegeţi un cuvânt nu vă opriţi să-i verificaţi semnificaţia, decât dacă la finalul paragrafului constataţi că nu aţi înţeles sensul global

Ritmul lent de lectură se datorează modului în care am învăţat să citim: pe litere, pe silabe, pe cuvinte. De multe ori, în timpul lecturii ne fixăm privirea pe un grup de cuvinte, îl citim şi abia apoi trecem la celălalt, se întâmplă chiar să revenim asupra unor pasaje dacă nu suntem siguri de ceva. Cu cât trecerea de la un grupaj de cuvinte la altul se face mai rapid, cu atât efortul ocular şi timpul sunt mai scăzute. După ce această continuitate a mişcării privirii pe text devine automatism, nici comprehensiunea nu are de suferit.

Abilitatea de a citi rapid se poate îmbunătăţi şi prin: minimizarea timpului în care ochii ne sunt fixaţi pe un anumit grupaj de cuvinte până la o pătrime de secundă reducerea salturilor înapoi.

ambele cazuri exersarea este cuvântul cheie. Folosind un creion sau un alt instrument, se poate urmări rândul lecturat. Focalizaţi-vă pe ideea că nu aveţi voie să vă întoarceţi şi încercaţi să menţineţi un ritm constant. Continuitatea mişcării creionului vă va ajuta să imprimaţi continuitate mişcării privirii pe text. După un timp, viteza cu care treceţi creionul pe sub rândurile citite poate fi amplificată, pentru accelerarea ritmului în care parcurgeţi un text, înţelegându-i conţinutul corect.

ELABORAREA TEXTELOR SCRISE

OBSERVAŢII GENERALE

Redactarea este o activitate pe care o desfăşurăm frecvent, în diverse scopuri. În demersul redactării se ţine seama de câteva puncte de reper:

În ce calitate scriem cui ne adresăm scopul pentru care scriem tema forma (referat, eseu, scrisoare etc)

limbajul figurile de expresivitaterv).: – calităţile stilului

Calităţile stilului (Şerbănescu, 2001) sunt: proprietatea (cuvintele sunt folosite corect), claritatea (claritatea ideilor), concizia (folosirea cantităţii optime de cuvinte), varietatea (variaţie frastică de lungime şi structură), eficienţa (realizarea rapidă şi corectă a înţelegerii mesajului), eufonia (aspecte de sonoritate a textului), naturaleţea (textul permite apropierea între autor şi receptor) şi originalitatea (amprenta personală).

În elaborarea unui text scris se disting câteva etape:

alegerea subiectului documentarea formularea titlului).

schiţarea unui plan prima versiune

revizuire…

corectare versiunea finală

Formularea titlului ridică adesea dificultăţi. Există persoane care preferă să amâne formularea exactă a acestuia până la finalizarea unui text. Există câteva detalii care ţin de gramatica titlurilor, pe care le putem utiliza.

Învăţarea llll *învăţarea şi eficienţa* III *Tehnici de învăţare* lt! *De la învăţare la eficienţă învăţarea eficientă Spre o învăţare eficientă wmwi învăţând A învăţa învăţarea eficientă şi munca intelectuală* llllfilll *De la învăţare la învăţarea eficientă Cum se poate învăţa eficient*? lllilfiii *Cum se produce învăţarea*? *Mşm Mi Eficienta sau arta de a învăţa toţi toate MIK*! în & *Creativitate*, *autonomie*, *responsabilitate*

FIŞA DE LECTURA

Fişa de lectură reprezintă o modalitate de a înregistra informaţii utile despre materialele parcurse. De obicei se realizează pe hârtie de mărime A6, pentru a încăpea într-un plic. Fişele sunt valoroase mai ales atunci când cartea sau articolul parcurs nu ne aparţin.

Pe prima pagină se notează informaţii de identificare: titlul, autorul, editura, localitatea, anul apariţiei, ediţia, locul unde poate fi găsită cartea respectivă. Dacă este de la bibliotecă se poate reţine şi cota de înregistrare.

Fişele de lectură sunt de mai multe categorii, dar în cele ce urmează le vom reţine doar pe acelea cu aplicabilitate generală, independent de felul textului (beletristic sau ştiinţific):

fişă rezumat fişă de idei principale fişă de citate fişă bibliografică…

fişă biografică *r:* Fişa rezumat presupune redarea pe scurt, cu

cuvintele proprii, a conţinutului cărţii. Rezumarea se poate realiza pe capitole sau integral. A rezuma înseamnă a reda pe scurt informaţia, dar cu propriile cuvinte. Aceasta înseamnă organizarea informaţiei după criterii precum relevanţa, gradul de generalitate şi de aplicabilitate. Transformarea unui material într-un text scris folosind vocabularul personal dezvoltă obişnuinţa de a lectura activ.

Fişa de idei principale presupune identificarea temei textului, a liniilor cele mai importante dezbătute şi a argumentelor aduse în sprijinul acestora. Se porneşte de la menţionarea temei, apoi se identifică ideile principale, care se ilustrează şi completează prin apel la ideile secundare.

Fişa de definiţii presupune selectarea termenilor noi cu care ne confruntăm atunci când învăţăm sau când citim un material şi explicarea acestora. Dacă fiecare definiţie este scrisă pe un cartonaş distinct, ele pot fi uşor indexate alfabetic şi accesate atunci când se fac recapitulări. Fişele cu definiţii sunt utile atunci când în cadrul disciplinei pe care o studiem se foloseşte un limbaj specific şi complex, care necesită explicitare. Se pot transforma într-un minidicţionar tematic al domeniului respectiv.

Fişa de citate presupune selectarea unor fragmente relevante din cuprinsul unei lucrări. Pentru fiecare citat se notează pagina unde apare în carte. Fragmentele alese se selectează după anumite criterii: prezintă tema centrală a unui material, explică în ce mod a luat naştere acel text sau acea teorie, conţine opiniile autorului, sintetizează foarte bine o anumită idee, conţin metafore sau alte figuri de expresie care merită reţinute.

Fişa bibliografică presupune prezentarea operei publicistice a unui scriitor sau savant, în ordine cronologică sau tematică. Sunt de folos mai ales pentru o abordare istorică a disciplinelor: istorie, istoria literaturii, istoria pedagogiei, istoria artei etc. Dacă bibliografia luată în discuţie este structurată tematic, atunci se pot face prezentări în paralel ale lucrărilor cu tematică înrudită aparţinând altor autori.

Fişa biografică presupune descrierea evenimentelor relevante din viaţa unei personalităţi culturale sau ştiinţifice. De obicei se *realizează* pentru personalităţi marcante ale unui domeniu sau pentru personalităţi care ne stârnesc admiraţia şi dorim să ştim cât mai multe detalii despre viaţa lor.

După scopul urmărit atunci când se parcurge materialul fişe se

pot realiza urmărind un singur stil sau combinând mai multe categorii. De exemplu, dacă dorim să înţelegem conţinutul unei cărţi şi să ni-l reamintim uşor, vom alege fişa rezumat. Dacă dorim să înţelegem materialul şi să-l folosim pentru redactarea unui referat vom combina fişa rezumat sau pe cea de idei principale cu fişa de citate.

JURNALELE DE LECTURĂ

Jurnalele de lectură reprezintă înregistrarea lecturilor parcurse într-o manieră mai puţin structurată. Permite o mai mare intervenţie personală în text, iar regulile după care se *realizează*, sunt flexibile.

Jurnalul de lectură are scop asemănător jurnalului obişnuit, doar că înregistrează reacţiile cauzate de parcurgerea anumitor texte. Notaţiile sunt fie idei care apar în text, fie idei care apar din întâlnirea cu textul.

Structura unui jurnal de lectură (Pamfâl, 2000) include câteva puncte de reper:

lista cărţilor, articolelor, materialelor citite lista cărţilor pe care dorim să le citim notaţiile – Fiecare titlu al lucrărilor parcurse se menţionează, iar pe parcursul notaţiilor se datează fiecare intrare. La finalul fiecărui text parcurs se dedică un spaţiu şi anumitor concluzii asupra lucrării respective.

PREZENTAREA DE CARTE:

Prezentarea de carte presupune o reprezentare succintă a conţinutului unei cărţi, în care sunt incluse şi elemente de opinie personală. Are mai multe funcţii (Pamiil, 2000):

orientează lectura înspre surprinderea acelor aspecte care ar putea stârni interesul altor persoane dezvoltă competenţele de redactare şi pe cele de exprimare orală

Aspectul esenţial al prezentării de carte este lecturarea textului din perspectiva a ce ar putea interesa pe altcineva. Acesta este un exerciţiu care dezvoltă empatia, spiritul de observaţie, capacitatea de selecţie.

Prezentarea de carte cuprinde:

precizarea titlului, autorului şi a anului de apariţie identificarea temei centrale a cărţii şi a domeniului în care se încadrează prezentarea câtorva aspecte din cuprins selectarea unor citate delimitarea categoriei de public căreia i se adresează exprimarea opiniei personale.

RECENZIA

Recenzia se aseamănă cu prezentarea de carte, dar perspectiva celui care o elaborează este una critică, evaluativă. Funcţiile recenziei se concretizează în: realizarea unei lecturi din perspectivă evaluativă dezvoltarea capacităţii de a emite judecăţi de valoare asupra unor produse livreşti culturale sau ştiinţifice dezvoltarea capacităţii de reflecţie şi *analiză* creşterea abilităţii de argumentare amplificarea competenţelor de exprimare scrisă şi orală

Pentru a realiza o recenzie este necesară o lectură de profunzime, uneori chiar o relectură a textului. Conţinutul lucrării este analizat din perspectiva relevanţei pentru tema abordată şi pentru domeniul în care se înscrie, a modului în care este structurat, se evaluează punctele puternice şi cele vulnerabile ale argumentaţiei, se punctează elementele de noutate, se apreciază calităţile stilului de scriitură adoptat de autor…

: Elementele recenziei sunt:

titlul, autorul şi anul apariţiei…

tema şi domeniul i „modul de structurare a conţinutului ideile originale, incitante, noi calităţile stilistice ale redactării).

opinia recenzorului

REFERATUL

Referatul este o categorie de text care informează asupra conţinutului unor cărţi sau a rezultatelor unei activităţi. Se redactează folosind un stil obiectiv. Poate îmbrăca forma unei sinteze tematice din mai multe lucrări, analizei detaliate a subiectului unei cărţi, prezentării unei activităţi şi a rezultatelor acesteia. De exemplu, tema unui referat sintetic poate fi „Constructivismul social”, tema unui referat analitic poate fi „Structura metaforei în viziunea lui Lucian Blaga”, teme pentru prezentări de activităţi pot fi: „Idealul educaţional în viziunea cadrelor didactice – concluzii ale unei anchete”, „Discriminarea etnică în mediul rural – rezultate ale unui proiect”, „Alimentele al căror uz provoacă apariţia cancerului – concluziile cercetării din 2002”. Etapele elaborării unui referat sunt:

delimitarea temei documentarea o selectarea surselor de informaţie o parcurgerea materialelor o notarea aspectelor relevante o prelucrarea informaţiilor formularea /reformularea titlului conceperea planului lucrării.

redactarea referatului revizuirea: –:

tehnoredactarea, prezentarea, publicarea

Tema unui referat este de cele mai multe ori impusă, acest tip de text fiind realizat, de obicei, la solicitarea altcuiva.

Documentarea presupune adunarea informaţiilor, exemplelor, a situaţiilor şi cazurilor semnificative, alegerea referinţelor bibliografice, a metodelor alternative de obţinere a informaţiilor (interviuri, chestionare, conversaţii cu profesorul, colegii, observaţii).

Lucrările citite în scopul redactării unui referat pot fi adesea destul de numeroase. Utilizarea unui sistem ordonat de luare a notiţelor după cărţi eficientizează această muncă. Fişele de lectură sunt de ajutor aici. O metodă ingenioasă propune proiectul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice": *scrierea din surse multiple*.

Scrierea din surse multiple presupune folosirea unei matrice pentru selecţia ideilor din lucrările parcurse sau aflate de la sursele consultate.

Matricea scrierii din surse multiple	Sursa 1	Sursa 2	Sursa 3	Sursa n
Ideea 1				
Ideea 2				
Ideea 3				
Ideea n				

Tabelul 9 – Matricea scrierii din surse multiple

Exemplu:

lii Hliii	Dicţionar de teorie literară	Manual de literatură	Culegeri	Introducţie de Mihail Kogălniceanu	Critici
Definire	Curent naţioiial-popnlar	Mişcare literară			„Întâia revistă de literatură organizată G. Călinescu

Idei promovate				Realizarea de compoziţii originale Combaterea imitaţiei altor literatmi „Traducţiile” sunt „ucigătoare a gustului original”.	
Reprezentanţi	Mihail Kogălniceanu	Costache Negruzzi			

Tabelul 10 – Matricea scrierii din surse multiple exemplificată

După verificarea mai multor surse de informaţie titlul poate fi reformulat, pentru a evidenţia anumite nuanţe ca urmare a perspectivei de ansamblu dobândite asupra temei respective în etapa documentării.

Elaborarea unui plan, a unei structuri a lucrării va asigura coerenţă textului şi-l va face mai uşor de înţeles. Câteva elemente care intră în structura unui referat sunt:

titlul şi autorul cuprinsul, planul de idei

— explicitarea scopului redactării referatului prezentarea conţinutului (idei principale şi secundare, opinii variate, exemple etc)

concluzii anexe bibliografie data

Redactarea referatului se realizează în mai multe faze: se realizează prima schiţă, se fac adăugiri, se rescriu părţile mai puţin reuşite sau neclare etc.

Revizuirea finală cuprinde ultimele corecturi: în ceea ce priveşte acurateţea informaţiilor, adecvarea limbajului, corectitudinea gramaticală.

Referatul are întotdeauna o finalitate. Este scris fie pentru a fi prezentat, fie pentru a fi publicat, fie pentru a fi înaintat unei comisii.

Lungimea referatului variază de la câteva pagini, până la câteva zeci de pagini. Prin redactarea acestei categorii de text, care implică o muncă de mai mare complexitate, se exersează o multitudine de abilităţi intelectuale. Este o activitate de scriere prin care se învaţă atât la nivel de achiziţie a informaţiilor, cât şi la nivel de formare şi dezvoltare a competenţelor de argumentare, selectare, analiză, sinteză, exprimare scrisă şi orală coerentă.

Scrierea reprezintă o formă de comunicare, dar este şi un instrument pentru învăţare. Scrierea dezvoltă capacitatea de concentrare. Când este liberă dezvoltă creativitatea şi imaginaţia, când este centrată pe un subiect dezvoltă capacitatea de orientare către scop, analiza şi sinteza, precum şi capacitatea de reflecţie.

EXERCIŢII

Precizaţi câteva principii ale predării pentru dezvoltarea abilităţilor necesare muncii intelectuale.

Proiectaţi activităţi de predare şi învăţare al căror rezultat să fie dezvoltarea abilităţilor necesare muncii intelectuale.

Identificaţi criterii de apreciere a calităţii unei cărţi electronice.

Enumeraţi criterii de apreciere a calităţii *soft-urilor* educaţionale.

Elaboraţi descriptori de performanţă pentru evaluarea textelor scrise: fişele de lectură, jurnalele de lectură, prezentările de carte, recenziile, referatele…)… – … –,.

Construiţi instrumente de lucru care să faciliteze elaborarea referatelor, prezentărilor de carte sau a recenziilor…

Analizaţi o listă cu titluri de cărţi care vă plac. Stabiliţi caracteristicile care le fac atractive… –.: …

Analizaţi titluri ale lucrărilor ştiinţifice şi ale lucrărilor beletristice. Identificaţi asemănări şi diferenţe în modalitatea de formulare.

Calculaţi-vă ritmul de lectură. Elaboraţi un grupaj de exerciţii prin care să vă amplificaţi viteza de lectură.

Alegeţi câteva cărţi cu subiecte diverse. Încercaţi să analizaţi conţinutul acestora prin intermediul strategiilor de lectură rapidă prezentate în acest capitol. Care sunt caracteristicile cărţilor care permit lectura rapidă?

Elaboraţi un text de câteva pagini care să poată fi lecturat rapid.

BIBLIOGRAFIE

1. Cornea, P. (1998) – *Introducere în teoria lecturii*, Polirom, Iaşi.
2. Ferreol, G. şi Flageul, N. (1998) – *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*, Polirom, Iaşi.
3. Leu, D.J. (1996) – *Exploring* literacy *within multimedia enuironments*, The Reading Teacher, International Reading Association, 2/1996, p. 162 – 165.
4. Neculau, A. (1987) – *Comportament şi civilizaţie*, Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.
5. Pamfil, A. (2000) – *Didactica limbii şi literaturii române*, Dacia, Cluj-Napoca.
6. Peretti, de A., Legrand, J.A. şi Boniface, J. (2001) – *Tehnici de comunicare*, Polirom, Iaşi.
7. Pierron, C. & O. (1999) – *Cum să scriem*, Polirom, Iaşi.
8. Stanton, N. (1995) – *Comunicarea*, Societatea „Ştiinţă şi tehnică", Bucureşti.
9. Şerbănescu, A. (2000) – *Cum se scrie un text*, Polirom, Iaşi.
10. Temple, C. (2001) – *Strategies* for *Use* Across *the Curriculum*, Reading and Writing for Criticai Thinking Project, Open Society Institute, New York.
11. Van Cuilenburg, J.J. şi colectiv (1998) – *Ştiinţa comunicării*, Humanitas, Bucureşti.

CAPITOLUL 2 CUM SE OBŢINE EFICIENŢA ÎN ÎNVĂŢARE

LUAREA NOTIŢELOR – Luarea notiţelor este activitatea prin care reţinem informaţii atunci când ascultăm un vorbitor, care poate fi profesorul de la şcoală sau de la universitate, un instructor, un specialist, o persoană care ţine o conferinţă etc. Luarea notiţelor este utilă pentru memorarea informaţiilor, dar şi pentru referiri ulterioare la cursurile sau conferinţele înregistrate în acest mod.

Notiţele se pot lua în două moduri. O primă posibilitate include un proces în două etape: înregistrare şi prelucrare. O a doua posibilitate se referă la înregistrarea şi prelucrarea concomitent a informaţiilor…

ÎNREGISTRAREA

O înregistrare eficientă presupune rapiditate şi acurateţe. Rapiditatea se obţine prin formarea unor deprinderi şi exersarea acestora până când devin automatizate, iar acurateţea se obţine prin dezvoltarea capacităţii de comprehensiune.

Câteva reguli care pot fi de folos pentru eficientizarea

înregistrării sunt: abrevierile şi prescurtările, schemele, numerotările, marcarea cuvintelor cheie, evidenţierea conţinutului prin aranjarea în pagină, folosirea culorilor.

Abrevierile şi prescurtările se realizează folosind coduri unanim acceptate, dar şi prin alegerea unor coduri personale.

Exemple:

simboluri preluate din stenografie: F pentru psihologie/psihic/psiho/psihologic simboluri matematice: Vi pentru sfert, 3 pentru există/este, 3 pentru nu există/nu este, = pentru rezultă/de aici, V pentru orice/oricare înlocuirea unor silabe cu semne: „pe „poate fi –.: înlocuit cu linia de fracţie („re/de „pentru „repede")

folosirea modului de pronunţie a unor sunete: vocala „e" poate fi suprimată de lângă majoritatea consoanelor („rpd" pentru „repede")

abrevieri: E pentru elev, P pentru profesor, dpdv pentru din punct de vedere personalizarea anumitor simboluri: folosirea puterii a doua din matematică pentru a marca pluralul: E2 pentru elevi, o pentru punct de vedere/perspectivă… –.:

Schemele presupun integrarea unor figuri, desene, săgeţi etc…

Exemple: săgeţile pentru clasificări:

După modul în care formează timpul trecut, în limba engleză, avem verbe regulate şi neregulate. Verbele regulate sunt cele care adaugă întotdeauna terminaţia „ed" la forma de infinitiv. De exemplu, verbul „work": *devine „worked"*, pe *când* verbul *„write" devine*

„Wrote". Această *frază*, se poate transcrie astfel:

după formarea trecutului regulate: („ed") – work→ worked neregulate: write wrote

desene: i.: …

Lucian Blaga descrie spaţiul mioritic ca fiind caracterizat de alternanţa deal – vale, motiv pentru care poate fi asimilat cu infinitul ondulat.

Spaţiul mioritic Infinitul ondulat	*t*

Numerotările se folosesc pentru a marca ideile principale sau categoriile enumerate sau descrise.

Exemple: …

cifrele romane sau arabe:

litere mari sau mici combinaţii: când se combină, ordinea recomandată este cifre romane, cifre arabe, litere mari, litere mici numerotările se pot face folosind doar cifre arabe şi puncte enumerările se pot marca şi prin semne 151

Culorile primare sunt:

roşu galben albastru Culorile primare sunt: roşu galben – *< albastru

Culorile primare sunt: →roşu →galben →albastru

Marcarea cuvintelor cheie se poate realiza prin sublinieri, accentuări, scris înclinat, majuscule, scris de tipar, steluţe, încercuiri etc. Atunci când recitim notiţele, aceste marcaje ne vor reaminti ce am considerat important atunci când am luat notiţele.

Exemple:

sublinieri *caractere italice o* accentuări

MAJUSCULE

scris de tipar

«scris mai mare sau mai mic steluţe *

semnul exclamării! încercuiri*”.

Aranjarea în pagină se referă la marcarea elementelor de conţinut prin plasarea lor în spaţiu într-un anume fel. Paginarea nu are doar valenţe estetice, ci şi de uşurare a receptării structurii textului.

Exemple:

aliniatele: la începutul textului, capitolului, paragrafului paragrafele: se schimbă numai atunci când se schimbă şi idee a expusă

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

coloane: atunci când se compară anumite idei tabele: pentru a realiza sinteze sau paralele între idei

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

spaţii libere: pentru a marca trecerea de la un paragraf la altul

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

Folosirea culorilor este recomandată pentru a pune în evidenţă idei, cuvinte cheie, fragmente de text, definiţii, citate, opinii personale sau ale profesorului etc. Marcarea prin culoare devine eficientă atunci când există stabilit un anumit cod.

Exemple:

scriem folosind o singură culoare, pentru a marca: termeni, idei, citate etc.

scriem folosind mai multe culori, negru pentru cuvintele cheie, verde pentru citate, roşu pentru opiniile personale folosim markere pentru a sublinia

Prin aplicarea regulilor menţionate în paragrafele precedente luarea notiţelor devine activă şi conştientă. Cel care notează nu este doar un receptor pasiv, ci se implică în activitatea pe care o desfăşoară, fapt care atrage după sine un nivel de înţelegere a informaţiei ridicat. De asemenea, acurateţea retenţiei va creşte.

tor *wm*

abrevierile *şi* schemele aranjarea în pagină, folosirea culorilor în afara regulilor generale, există şi sisteme consacrate de luare a notiţelor. Unul dintre cele mai cunoscute este sistemul Corneli. Acest sistem este gândit pentru a promova învăţarea activă.

Sistemul Corneli presupune pregătirea prealabilă a hârtiei de scris, prin organizarea spaţiului acesteia în trei părţi. Mai întâi se trage o linie orizontală, aproximativ la 5 cm de partea de jos a foii. Spaţiul de

deasupra liniei orizontale se împarte printr-o linie verticală, trasată în stânga, la aproximativ un sfert din lăţimea foii.

În timpul audierii, în interiorul celor trei spaţii se vor nota informaţiile. Coloana din dreapta este destinată conţinutului prezentat, de aceea este cea mai extinsă. Coloana din stânga este pentru întrebări, conexiuni, reflecţii personale, cuvinte cheie. Spaţiul de jos serveşte rezumării conţinutului de pe acea pagină întrebări Conexiuni Reflecţii personale Cuvinte cheie

Notiţele

Rezumatul

Exemplu:

Întrebări

Ce este lectura rapidă? De câte feluri este lectura rapidă?

Conexiuni

Prelectura – trecerea în revistă a unei cărţi

Reflecţii personale

Oare orice carte poate fi scanată? Să-mi verific ritmul de lectură!

Cuvinte cheie

Lectură rapidă prelectură lectură accelerată

Notiţele

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

Rezumatul

Lectura rapidă poate fi înţeleasă ca fiind prelectură (realizată înainte de a citi un text) sau lectură accelerată (cât de repede citim).

Cea mai importantă idee după care este elaborat sistemul Corneli de luare a notiţelor este cea a intervenţiei celui care notează în conţinut, simultan cu audierea şi înregistrarea acestuia. Partea din dreapta poate fi completată după regulile anterior enunţate. Rezumatul se completează fie în timpul, fie ulterior luării notiţelor. Rezumarea dezvoltă capacitatea de sinteză şi ajută la întipărirea eficientă a cunoştinţelor în memorie.

Din sistemul Corneli de luare a notiţelor, pot fi derivate şi altele, în funcţie de preferinţele individuale şi de conţinutul pe care îl redăm prin notiţe. Vom descrie două variante.

1. Foaia poate fi împărţită pe trei coloane. În stânga se iau notiţele, în mijloc se formulează ideile principale, iar în dreapta se notează cuvintele cheie la care pot fi reduse ideile principale.

Exemplu:

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât. ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

— Două accepţiuni ale lecturii rapide

— Prelectura este aprecierea unui text pentru a decide dacă va fi citit

— Lectura accelerată se referă la ritmul citirii lectură rapidă prelectură lectură accelerată

2. Foaia se împarte pe două coloane. Într-o coloană se iau notiţele, iar în cealaltă se formulează întrebări. Răspunsul acestor întrebări se regăseşte în notiţe, astfel realizându-se şi o organizare a informaţiei scrise.

Exemple de întrebări:

Cum se defineşte…?

De câte tipuri sunt…?

Care sunt trăsăturile…?

Cine a realizat…?

Cine a conceput…?

Cum se produce…?

Care sunt rezultatele…?

Care sunt avantajele/dezavantajele…?

Unde s-a întâmplat…?

În ce an s-a desfăşurat…?

Care vor fi consecinţele…?

Întrebările se pot nota fie în stânga, fie în dreapta, în funcţie de preferinţa fiecăruia. De asemenea, lăţimea coloanelor poate fi egală

sau diferită.

Acest sistem este foarte util atunci când scopul este de a ne pregăti pentru un examen. Atunci când se repetă materialul, foaia se poate îndoi pe lini de demarcaţie a celor două coloane. După ce s-au parcurs notiţele, foaia îndoită se întoarce cu notiţele dedesubt, lăsând la vedere doar întrebările. Se încearcă răspunsul la fiecare întrebare şi se monitorizează progresul. Răspunsurile corecte se bifează, cele incomplete se marchează cu semnul întrebării, iar cele greşite cu „x". În acest fel, părţile insuficient înţelese şi reţinute din material vor fi identificate. De asemenea, se poate aprecia permanent profunzimea învăţării, precum şi efortul şi timpul necesare pentru a învăţa un material.

Întrebare	Notiţe

Exemplu:

Ce înţelegem prin lectură rapidă?

Ce este prelectura?

Ce este lectura accelerată?

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca prelectură cât şi ca lectură accelerată.

Prelectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

Câteva puncte de reper pot fi utile atunci când se iau notiţe, pentru a înregistra mai eficient informaţia, înregistrarea eficientă înseamnă atât acurateţe a informaţiilor notate şi rapiditate, cât şi organizare a notiţelor după anumite criterii şi implicare activă în procesul notării. Luarea notiţelor începe înainte de ascultarea unui discurs şi se finalizează numai după ce notiţele au fost completate şi corectate. Pregătirea se poate realiza prin lecturi prealabile în domeniul în care se înscrie subiectul care va fi discutat. În timpul înregistrării informaţiei există anumite comportamente a căror practică îmbunătăţeşte acurateţea acestui proces: ascultarea activă, sistemele de notare, locul etc). Luarea notiţelor include şi elemente care ţin de corectare, completare şi revizuire. Păstrarea notiţelor într-un sistem organizat după anumite criterii face să fie mai accesibile

identificarea şi utilizarea lor ulterioară. Deşi poate părea un proces dificil, luarea notiţelor în mod sistematic presupune investiţie de timp şi efort doar până când se automatizează anumite deprinderi necesare pentru această activitate.

SUGESTII PENTRU LUAREA

X. Citiţi *în* a

2, Ascultaţi activ

3» Notaţi întrebările *şi* îndoielile p

4. Lăsaţi spaţii unde tiu aţi înţeles

5 fluiotaţitotui

7, *B*, 9.

Completaţi şi corectaţi notiţele Recitiţi î» 24 de ore Creaţi-vă. grupuri de Nu faceţi economie de hârtie toate notiţele şi *4%ţi*%* titlu foue şi caietele în t3P-u» organizat li?» Alegeţi-vă bine locul

De multe ori persoanele care prezintă informaţiile fac asumţia că auditoriul este familiarizat cu anumite noţiuni, pe baza cărora se vor construi noţiunile curente. Fiecare individ are o anumită experienţă de cunoaştere anterioară, dar aceasta este diferită. Vorbitorul nu poate ţine întotdeauna seama de particularităţile fiecărei persoane, de aceea o lectură prealabilă în domeniul despre care se va discuta ajută mult la o înregistrare mai coerentă şi corectă.

Ascultarea activă înseamnă concentrarea atenţiei asupra a ceea ce se spune, dar şi asupra modului în care se spune. Indicii nonverbali pot sugera ce este important din ceea ce spune vorbitorul sau ce doreşte acesta să fie reţinut. Gradul de interes pe care vorbitorul îl lasă să transpară atunci când vorbeşte este un indiciu a ceea ce doreşte să se reţină. Repetarea unei idei este un indiciu pentru importanţa acesteia. Ceea ce scrie vorbitorul pe tablă sau reprezintă pe folii de retroproiector este în mod cert informaţie importantă.

Formulele introductive („următoarele trei aspecte…”), cele de încheiere („în concluzie”) şi cele prin care se realizează trecerea de la o idee la alta („legat de”, „în plus”, „tot aşa”) ajută la identificarea, separarea şi ierarhizarea ideilor.

Întrebările sau îndoielile care apar în timpul înregistrării sunt indicii pentru gradul de familiarizare cu materialul, de înţelegere a acestuia şi de reflexie asupra conţinutului său. Intervenţiile personale se marchează într-un mod specific, pentru a nu se confunda cu restul notiţelor.

În timpul luării notiţelor apar şi momente în care nu înţelegem, nu auzim sau nu reuşim să scriem ceea ce spune vorbitorul. Aceste momente trebuie marcate printr-un cod personal. De exemplu, se poate lăsa spaţiu liber, pentru a fi completat ulterior.

Nu tot ceea ce se spune trebuie şi notat. Notiţele sunt de mare ajutor pentru învăţare şi memorare, dar unele informaţii pot fi găsite şi în altă parte (în cărţile din bibliografie, în suportul de curs) sau le ştiţi deja.

Completarea notiţelor şi corectarea lor asigură validitatea informaţiei reţinute.

Luarea notiţelor are ca scop o mai bună întipărire în minte a informaţiilor. Conform curbei uitării, cel mai mult (până la 80%) se uită în următoarele 24 de ore de la înregistrare. O recitire a notiţelor în acest interval de timp previne pierderea conţinutului într-un raport atât de ridicat.

Grupurile de studiu oferă sprijin pentru membrii lor în activitatea de învăţare. Notiţele se pot completa sau prelucra prin confruntare cu ceilalţi. De asemenea, se pot stabili persoane care să răspundă de luarea notiţelor pentru fiecare lecţie, astfel încât să se evite lipsa anumitor materiale.

În luarea notiţelor nu se recomandă economia de hârtie. Scrisul mic sau înghesuit vor îngreuna lecturarea. Dacă se notează numai pe o parte a foii, în momentul recapitulării materialului foile pot fi puse una lângă alta, pentru a obţine o privire de ansamblu asupra conţinutului.

Titlul şi data la care au fost luate notiţele sunt utile pentru ordonarea şi sistematizarea materialului de studiu.

Un sistem organizat de păstrare a notiţelor uşurează accesarea lor. Dacă sunt foi, se numerotează şi se îndosariază. Se poate realiza şi un index al conţinuturilor.

Locul în care stă cineva atunci când ia notiţe se alege astfel încât să se evite imposibilitatea de a auzi sau vedea suficient de bine.

Instrumentele de scris contează din mai multe puncte de vedere: stiloul încetineşte ritmul de notare, creionul deformează scrisul, anumite cerneluri sau paste pot dispărea în timp.

Chiar atunci când se respectă toate sugestiile anterior enumerate pot apărea factori care îngreunează procesul luării notiţelor. Vorbitorii rapizi se încadrează aici. În acest caz se pot lua câteva măsuri: familiarizarea în grad crescut cu subiectul prezentării,

verificarea notiţelor cu colegii, discuţia cu vorbitorul la finalul prezentării, participarea de mai multe ori la curs/prelegere/conferinţă, folosirea prescurtărilor, formularea de întrebări, negocierea ritmului de expunere cu vorbitorul.

Deşi luarea notiţelor prin scriere de mână este modul tradiţional de a înregistra informaţiile, în lumea tehnicii moderne apar şi alternativele: reportofonul sau casetofonul, laptopul sau creionul electronic.

PRELUCRAREA

< Etapa a doua a procesului de luare a notiţelor este prelucrarea şi organizarea acestora. Organizatorii cognitivi care vor fi prezentaţi în subcapitolul următor, sunt extrem de utili din acest punct de vedere. Organizatorii cognitivi pot fi folosiţi şi în timpul înregistrării informaţiei într-o anumită măsură şi chiar înainte de luarea notiţelor.

ORGANIZATORII COGNITIVI

Organizatorii cognitivi sunt reprezentări grafice care ajută la structurarea cunoştinţelor. Apariţia şi ideea utilizării lor în învăţare se leagă de studiul hărţilor cognitive (Edward Tolman), de studiul felului în care se structurează percepţiile (Wolfgang Kohler) şi de studiul modului în care se formează reprezentările (David Ausubel). În Capitolul 1, aceste teorii au fost analizate mai în detaliu.

În învăţare, prelucrarea şi reprezentarea informaţiei prin intermediul organizatorilor cognitivi se *realizează* după ce a fost înregistrată informaţia respectivă, în timpul înregistrării şi chiar anterior acesteia. Dacă utilizarea organizatorilor cognitivi după şi în timpul contactului cu informaţia este destul de simplu de realizat, utilizarea organizatorilor cognitivi înainte solicită fie ajutor din partea unui profesor, fie o bună capacitate de predicţie.

ORGANIZATORII COGNITIVI DAŢI ÎN AVANS

Organizatorii cognitivi daţi în avans (Ausubel, 1960) presupun centrarea pe felul cum sunt integrate noile cunoştinţe în sistemul de cunoştinţe deja achiziţionat. Cu cât se stabileşte o mai bună legătură între schemele utilizate de cel care prezintă un material şi cel care îl studiază, cu atât învăţarea este mai profundă. Organizatorii în avans au rolul de a face informaţiile noi mai familiare, într-un mod cât mai eficient şi mai plin de semnificaţie. Prin utilizarea constantă a organizatorilor în avans cunoştinţele se structurează într-un mod mai organizat, prezintă acurateţe şi sunt stabile, rezistente în timp.

Organizatori cognitivi daţi în avans pot fi utilizaţi progresiv sau integrator (Joyce, Weil şi Shoewrs, 1992). Demersul progresiv înseamnă a se porni de la cele mai generale puncte înspre cele concrete. Se prezintă iniţial o schemă, aceasta este apoi descompusă şi studiată, iar la final este refăcută. Demersul integrator înseamnă a face legătura între noile informaţii şi cele învăţate anterior. Astfel de organizatori pot fi: hărţi conceptuale pe care le prezintă profesorul la început, planul de idei principale, referirile la subiectul lecţiei şi la modul va fi organizat, precizarea clară a obiectivelor lecţiei, sarcini de învăţare, cuprinsul unei cărţi sau al unui capitol, titlurile, motto-urile, enumerarea ideilor ce urmează a fi discutate într-un discurs etc.

La un nivel mai general, organizatori în avans pot fi:

paradigme culturale sau ştiinţifice – paradigma clasică *vs*. paradigma modernă în didactică îi curente culturale sau ştiinţifice – trăsăturile simbolismului se regăsesc în toate operele poeţilor simbolişti, trăsăturile Renaşterii se regăsesc în produsele culturale ale perioadei modele şi teorii – darwinismul explică şi cum s-ar putea transforma un păianjen în insectă şi cum se poate transforma un amfibian într-o reptilă principii şi reguli generale – în condiţii geologice, morfologice, hidrografice, climatice şi biologice identice se dezvoltă relief identic.

O altă manieră de utilizare a organizatorilor în avans este cea anticipativă. În subcapitolul dedicat strategiilor de dezvoltare a gândirii critice vor fi prezentate câteva modalităţi de utilizare a predicţiei prin intermediul organizatorilor grafici.

ORGANIZATORII COGNITIVI ŞI STRUCTURAREA NOTIŢELOR

Vom prezenta în continuare câţiva dintre cei mai utilizaţi organizatori cognitivi, care pot fi folosiţi pentru structurarea notiţelor de la curs sau după cărţi:

Hărţile conceptuale T

Listele structurate

Tabelele

Matricele

Diagramele

„Hărţile conceptuale presupun organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie. Se plasează în centru conceptul de referinţă, iar în jurul lui se vor plasa conceptele conexe şi ideile derivate. Realizarea unei hărţi conceptuale presupune comparaţii,

raţionamente, clasificări, ierarhizări.

Un exemplu de hartă conceptuală al cărei subiect este modul în care se structurează o hartă cognitivă va fi prezentat în continuare:

harta conceptuală

Listele structurate presupun organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune. Reprezentarea grafică pune în evidenţă clasele identificate şi elementele care se includ în acestea.

Exemplu: … „…).

Animalele
O Sălbatice
Periculoase >v
O Leul…
„”: *i*): – „o Tigrul
— …o Pantera
neagră
° Câinele
dingo
…– Inofensive
Căprioara
—., o Veveriţa
„… „o Ciocănitoa
rea
O Oposumul
O
Domestice
Care trăiesc în şepteluri;
O Vitele
O Porcii
O Caii
De casă
„O Câinii
O Pisicile
— *O* Hamsterii

Tabelele sistematizează informaţia, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative. Tabelele se organizează pe coloane. Acestea pot fi elaborate pentru a fi citite linear (pe verticală sau orizontală) sau sintetic (urmărind punctele de intersecţie şi

influenţa ideilor din coloanele verticale sau orizontale asupra acestora).

Tabelele lineare sintetizează informaţia după un număr mai redus de criterii. Ele pot fi elaborate pentru a fi urmărite pe orizontală sau pe verticală.

Exemple:

Tabel linear vertical:

Animalele			
Sălbatice		Domestice	
Periculoase	Inofensive	Şepteluri	De casă
Leul Tigrul Pantera neagră Câinele dingo	Căprioara Veveriţa Ciocănitoare Oposumul	Vitele Porcii Caii	Câinii Pisicile

Tabel linear orizontal:

Organizatorii cognitivi	Hărţi conceptuale	organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie
	Liste structurate	organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune şi punerea claselor în evidenţă prin reprezentarea grafică
	Tabele	sistematizează informaţia, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative
	Matrice	asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinaţie precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective
	Diagrame	reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză

Tabelul sinoptic sintetizează informaţia după un număr ridicat

de criterii şi include şi influenţa coroborată a acestor criterii.

Exemplu:

TIPURI DE ROCI	Din ce s-au format	Unde s-au format	Cum s-au format
Vulcanice	Magmă	În straturi de adâncime şi la suprafaţa scoarţei	Prin erupţii vulcanice
Sedimentare	Depuneri ale eroziunilor produse de vânt sau apă	Bazine acvatice	Prin presiunea straturilor
Metamorfice	Roci vulcanice sau sedimentare	Scoarţa terestră	Expunerea la căldură şi presiune

Tabelul „T" se *realizează* pentru a lista argumentele pro şi contra în cazul unei întrebări binare, care solicită un răspuns de tipul da/nu sau obligă la luarea unei atitudini pro/contra. Denumirea provine de la forma tabelului:

Argumente pro

Argumente contra

Exemplu:

Şcoala actuală trebuie să formeze experţi sau erudiţi?

Argumente pro *experţi*	Argumente pro *erudiţi*
cantitatea de Informaţie este prea ,). … mare pentru a mai putea fi asimilată în totalitate	cultura generală oferă O viziune integrată asupra vieţii
O persoană specializată pe un anumit domeniu va fi un bun practician	specializarea strictă limitează orizontul de cunoaştere

Matricele sunt asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinaţie precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective.

Matricea conceptuală se foloseşte pentru a reprezenta conţinutul unui termen necunoscut. Structura unei astfel de matrice poate include: cuvântul, explicaţia înţelesului acelui cuvânt, un exerciţiu de utilizare corectă a semnificaţiei noului cuvânt într-un context şi un desen care să ilustreze sensul cuvântului nou învăţat. În locul reprezentării vizuale a cuvântului se pot realiza conexiuni cu alte domenii decât cel verbal, cum ar fi muzica.

Cuvântul	O propoziţie care să ilustreze sensul cuvântului
Definiţia cuvântului	Reprezentarea vizuală a cuvântului

Exemplu:

Arbore

Mai mulţi *arbori* la un loc *formează*, o pădure.

Plantă cu trunchi înalt, puternic şi lemnos, cu mai multe ramuri cu frunze, care formează o coroană

Diagramele sunt reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză.

Diagrama secvenţială reprezintă informaţia urmând succesiunea logică a evenimentelor.

Prin intermediul diagramelor secvenţiale se pot reda grafic fenomene sau procese cu desfăşurare secvenţială, care presupun evoluţia de la o fază la alta.

Exemple de astfel de fenomene sau procese:

Literatură: itinerariul eroului în basm, momentele subiectului într-o operă epică

Biologie: teoria evoluţionistă, circulaţia sanguină

Geografia: circuitul apei în natură, formarea rocilor

Chimie: transformarea succesivă a unui element sau compus în urma reacţiilor chimice

Psihologie: modelul învăţării experienţiale (Kolb)

Pedagogie: procesul instructiv-educativ nori evaporare precipitaţii apa apa

Circuitul apei în natură

Diagrama arbore presupune clasificări şi ierarhizări ale informaţiilor. Poate fi orizontală sau verticală.

Exemplu de diagramă arbore verticală: Animalele

Sălbatice
Domestice
Periculoase Inofensive Şepteluri De casă
Periculoase
Sălbatice!
Leul Tigrul Căprioara Veveriţa Vitele Caii Câinii Pisicile
Exemplu de diagramă arbore orizontală:
JXR Leul Tigrul Căprioara Veveriţa Vitele Caii Câinii Pisicile
Animalele
Domestice
Inofensive
Şepteluri
De casă

Diagrama Venn pune în evidenţă trăsăturile comune şi pe cele diferite a doua idei, concepte, evenimente, obiecte etc. Se reprezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se notează trăsăturile primului termen al comparaţiei, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile celuilalt termen al comparaţiei, iar în zona de intersecţie se notează elementele comune celor doi termeni.

Exemplu de diagramă Venn:
Animale
Munci agricole
Şepteluri
Herghelie Curse de cai
Cireada
Sfântă la indieni
LOGICĂ ŞI ARGUMENTARE
ARGUMENTAREA

Argumentarea presupune o structurarea în mod logic a unui ansamblu de idei pentru a demonstra sau susţine o teză, folosind argumente şi dovezi sau exemple. Cu alte cuvinte, a argumenta înseamnă a construi raţionamente.

Există mai multe tipuri de argumentaţii, trei dintre ele fiind: dialectica, polemica, contraargumentarea.

Dialectica presupune analiza realităţii pentru a evidenţia contradicţiile care apar, cu scopul de a le depăşi. Include o teză, o antiteză şi o soluţie.

Polemica reprezintă focalizarea pe un anumit adversar, real sau

imaginar. Polemica presupune o atitudine critică faţă de ideile oponentului. Fiind o dezbatere, include şi o anumită eleganţă a stilului, Are o puternică latură afectivă, de aceea uneori se întâmplă ca persoanele care polemizează să folosească un limbaj acid. Este cazul polemicii Tudor Arghezi – Ion Barbu asupra poeziei leneşe sau ermetice.

Contraargumentarea reprezintă anticiparea criticilor care pot fi aduse împotriva unei argumentaţii şi centrarea pe acestea. Contraargumentele sunt deconstruite înainte de a fi exprimate.

Argumentarea poate fi construită în moduri diferite, urmând anumite reguli şi proceduri. Prezentăm în continuare câteva modele de construire a argumentării, plasându-le în trei momente din evoluţia retoricii: Antichitatea, Evul Mediu şu Iluminismul, secolul XX.

Retorica a apărut în Antichitate, originile sale plasându-se în tradiţia sofismului grecesc. Sofiştii erau persoane inteligente, profesori, oratori, filosofi care îşi câştigau existenţa învăţându-i pe alţii ceea ce ştiau prin intermediul retoricii.

Retorica are o bază epistemologică, iar uzitarea ei îşi are rostul în perioadele în care perspectiva asupra cunoaşterii este una pluralã. De aceea, în perioada Evului Mediu sau a Iluminismului, când cunoaşterea era privită dintr-o perspectivă absolutistă (fie că era vorba de religie, fie că era vorba de ştiinţă), retorica a fost redusă la studiul limbajului scris sau vorbit, printr-o separare a formei de conţinut. Secolul XX a produs revenirea la fundamentele epistemologice ale retoricii, datorită luării în considerare a ideii de relativism. Retorica are ca scop organizarea cunoaşterii în forme convingătoare şi răspândirea acestora. Nuanţa civică pe care o implică retorica rezidă în încercarea de a ajunge la cunoaşteri comun acceptate şi împărtăşite într-un anumit context socio-cultural. O organizare socială de tip democratic permite apariţia lor şi are nevoie de indivizi care sunt capabili să raţioneze autonom.

MODELE DE ARGUMENTARE: ANTICHITATEA

Evoluţia retoricii înseamnă evoluţia modelelor de argumentare. Cele mai relevante contribuţii şi modele de argumentare vor fi prezentate în continuare.

Aristotel aduce distincţia dintre raţionamentele de tip silogistic şi cele de tip entimemic, precum şi clasificarea dovezilor utilizate într-o argumentaţie în logice (logos), emoţionale (pathos) şi etice

(ethos). Persuasiunea se poate face fără tehnică (tortura, mărturiile, contractele etc.) sau folosind tehnica (respectând anumite reguli), adaptată într-un stil personal.

Logosul era considerat de Aristotel ca fiind gândirea manifestată în cuvânt, iar gândirea ca fiind un instrument al cunoaşterii. Logosul poate fi considerat, în această accepţiune, drept unitatea dintre gând şi acţiune. Dovezile logice urmăresc patternurile, convenţiile, modelele de raţionament care pot convinge un auditoriu. Dovezile logice se creează prin *analiză*, observare, judecată şi raţionamente asupra caracteristicilor şi intereselor auditoriului.

Pathosul înseamnă a face apel la emoţii, a câştiga simpatia, a stârni trăiri şi sentimente care atrag după sine acceptarea ideilor şi nevoie de a acţiona. Chiar şi oamenii de ştiinţă fac apel la dovezile afective atunci când scriu recenzii, propun idei noi, se *angajează*. În controverse sau ajung la cunoaştere prin interacţiune socială.

Ethosul cuprinde aspectele care ţin de credibilitatea şi caracterul vorbitorului. Credibilitatea se obţine prin inteligenţa, caracter şi bunăvoinţă. Indicii ale inteligenţei sunt cunoştinţele despre un subiect, logica argumentării, acceptarea faptului că există mai multe puncte de vedere şi prezentarea a câtorva dintre ele. Caracterul se reflectă în valori şi credinţe. Bunăvoinţa înseamnă grijă pentru perspectivele celorlalţi, respect şi încredere. Atitudinea aleasă poate fi formală sau informală. Atitudinea se alege ţinând seama de trăsăturile caracteriale ale persoanelor care compun auditoriul. Credibilitatea se poate construi prin text sau pe baza elementelor biografice ale vorbitorului. Integritatea acestuia câştigă încrederea auditoriului.

Cicero contribuie la dezvoltarea retoricii prin dezvoltarea celor cinci canoane: elaborarea, aranjarea, expresia, memoria şi livrarea.

Elaborarea presupune descoperirea şi utilizarea alternativelor, acceptarea faptului că există şi alte puncte de vedere şi luarea în calcul a acestora. De asemenea, tot aici intră şi alegerea sau crearea de argumente care să fie valide.

Aranjarea se referă la distribuirea argumentelor după anumite criterii şi prezentarea lor în ordinea adecvată. Această parte ţine de eficienţa discursului, ceea ce se spune trebuie prezentat în aşa fel încât lucrul potrivit să fie spus la momentul potrivit, pentru a obţine un efect maxim. Declaraţiile, tezele, ideile, argumentele, probele converg înspre un scop.

Cicero identifică şapte părţi ale discursului, a căror ordine este:

1. *introducerea*, *prezentarea subiectului*

2. nararea *situaţiilor* necesare *pentru înţelegerea*: *subiectului*

3. *propunerea*, *teza sau ideea centrală a vorbitorului*

4. *distincţia*, *o listă scurtă de aspecte la care vorbitorul va face referire*

5. *confirmarea*, *ansamblul dovezilor prin care se susţin*).: *punctele discursului*

6. *respingerea*, *contraargumentarea* > – *7*. *concluzia*

Expresia sau stilul se referă la selectarea cuvintelor, şi la alegerea figurilor prin care se vehiculează sensul. Selecţia se realizează prin raportare la audienţă.

Memoria înseamnă capacitatea mentală a vorbitorului de a reţine discursul. Astăzi, deşi apreciat de auditoriu, acest canon nu mai este absolut necesar, întrucât tehnica modernă permite imprimarea mesajului. Pe de altă parte, textul poate fi prezentat chiar numai în formă scrisă pentru un număr mare de receptori.

Livrarea ţine de oratorie şi se referă la controlul vocii şi al mişcărilor corporale, la stilul utilizat de cel care spune discursul.

Retorul ideal, în viziunea lui Cicero este *vir bonus dicendi peritus*, adică *omul bun care vorbeşte bine*. Omul bun are intenţii bune, este atent la public şi se gândeşte la binele celor pentru care vorbeşte. A vorbi bine înseamnă a utiliza cele cinci canoane ale retoricii şi a fi eficient.

MODELE DE ARGUMENTARE: EVUL MEDIU ŞI ILUMINISMUL

În aceste perioade de timp retorica a cunoscut un declin. Sf. Augustin este cel care a încercat să salveze valoarea retoricii susţinând că în timp ce persuasiunea nu este necesară Creştinismului, elocinţa este. Gianbattista Vico a încercat să repună în drepturi retorica prin evidenţierea fundamentării ei epistemologice, dar raţionalismul decartian şi noua religie a adevărului ştiinţific au fost potrivnice efortului său.

Odată cu apariţia tiparului preocuparea pentru formele de expresie s-a accentuat. Apariţia diviziunii între gândire şi limbaj a dus la diviziunea figurilor retoricii în figuri de gândire şi figuri de limbaj. Figurile de limbaj implică modificarea sensului cuvintelor: elipsa, inversiunea, pleonasmul, metafora, alegoria, sinecdoca, metonimia, eufemismul, antonomasa, antifraza etc. Figurile de gândire presupun

aspecte ale gândirii independente de expresie: antiteza, gradaţia, perifrază, hiperbola, litota, enumeraţia etc.

Metafora este cea mai complexă figură de stil. Reprezintă procedeul prin care sensul propriu al unui cuvânt este transportat asupra unui alt sens, pe baza unei comparaţii subînţelese şi a unor elemente comune. A produce metafore înseamnă a avea o capacitate de simbolizare (vezi Gardner, cap. II) de nivel înalt, abilităţi de ordin superior şi abilităţi de a utiliza simbolurile. Semnificaţia metaforei este grevată de spaţiul cultural în care a fost produsă. A elabora şi a interpreta o metaforă înseamnă a trece dincolo de nivelul literal al cuvintelor.

Structura metaforei cuprinde un termen cu sens general, un alt termen care-l descrie în mod figurat pe cel de-al doilea şi o notă comună între cei doi termeni. De exemplu, „floarea vârstei" este o metaforă pentru tinereţe, construită pe baza următorului raţionament:

tinereţea este o etapă de vârstă, *floarea este o etapă în dezvoltarea unei plante*, *tinereţea şi floarea au ca punct comun ideea de etapă caracterizată prin frumuseţe şi predicţia unei împliniri*.

Printre funcţiile metaforei se numără:

O reducerea numărului de cuvinte necesar pentru a exprima o idee o producerea de noi semnificaţii o orientarea gândirii o facilitarea şi îmbogăţirea comprehensiunii

Abilitatea de a utiliza metafore presupune capacitatea de a elabora metafore proprii într-un mod corect şi capacitatea de a depăşi nivelul literal al unui text. Metaforele implică accesul la un stadiu înalt al dezvoltării competenţei de simbolizare pe scala propusă de Gardner. (vezi Capitolul 3)

MODELE DE ARGUMENTARE: SECOLUL XX

Chaïm Perelman (1970) pune bazele *noii retorici* pornind de la premisele că argumentarea nu ţine neapărat de logica formală şi că o argumentare poate fi convingătoare chiar dacă nu este pur logică. De aici apare distincţia între demonstrare şi argumentare.

Demonstrarea are loc atunci când avem de a face cu un auditoriu universal, ca în sistemele de tip formal, precum matematica. Într-o demonstraţie nu se porneşte de la premisa că există fapte ce nu pot fi supuse îndoielii. Cel care face demonstraţia se adresează doar laturii intelectuale a auditoriului, eliminând aspectele emoţionale, fizice sau morale.

Argumentarea este situaţională, locul şi momentul în care are loc influenţează auditoriul. De asemenea, se iau în calcul aspectele privind emoţiile şi sistemul de credinţe. Informaţia prezentată poate fi pusă sub semnul întrebării, de aceea persuasiunea are un rol important în argumentare.

Stephen Toulmin propune un model de argumentare cu şase elemente:

1. ideea centrală >
2. exemplele, datele
3. garantul, argumentul
4. suportul…
5. certificatorul… 6. contraargumentul posibil

Ideea centrală a unei argumentaţii este teza pe care o propune autorul. Exemplele, datele sunt exemplele alese pentru a susţine teza. Garantul, argumentul este cel care legitimează dovezile prezentate, explicând de ce sunt acestea în sprijinul ideii emise. Suportul reprezintă informaţiile adiţionale despre un argument, prin care se justifică legitimitatea acestuia. Certificatorul pune în lumină punctele forte care permit saltul de la informaţii, date înspre argument. Poate fi orice frază sau cuvânt care trimite înspre punctele tari ale tezei. Contraargumentul indică situaţiile în care teza ar putea să nu fie adevărată.

Spre exemplificare vom aplica modelul Toulmin asupra unei arte poetice, acest tip de text fiind unul care susţine o teză a unui scriitor asupra rolului poeziei şi poetului.

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii

… „de Lucian Blaga

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii şi nu ucid cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc în calea mea în flori, în ochi, pe buze ori morminte.

Lumina altora – sugrumă vraja nepătrunsului ascuns.: în adâncimi de întuneric, dar eu, eu cu lumina mea sporesc a lumii taină – şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna nu micşorează, ci tremurătoare măreşte şi mai tare taina nopţii, aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare cu largi fiori de sfânt mister şi *tot ce-i ne-nţeles se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari sub ochii mei* – …

căci eu iubesc şi flori şi ochi şi buze şi morminte.

Vom prezenta în continuare structura argumentaţiei din poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, din perspectiva

modelului Toulmin.

Ideea centrală	Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
exemplele, datele	tainele În flori, în ochi, pe buze ori morminte Lumina altora vraja nepătrunsului ascuns lumina mea a lumii taină taina nopţii Întunecata zare largi fiori de sfânt mister
garantul, argumentul	Lumina altora sugrumă vraja nepătrunsului ascuns eu cu lumina mea sporesc a lumii taină
suportul	şi-ntocmai cum cu *razele* ei albe luna nu micşorează, ci tremurătoare măreşte şi mai tare taina nopţii.
certificatorul	aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare cu largi fiori de sfânt mister şi tot ce-i ne-nţeles se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari sub ochii mei
contraargumentul posibil	şi nu ucid cu mintea eu iubesc

Tabel 1 1 – Structura argumentaţiei Toulmin exemplificată

Kenneth Burke aduce o perspectivă funcţională asupra retoricii, rostul acesteia fiind de a forma atitudini şi de a îndemna la acţiune. Burke se focalizează pe trei aspecte: trăsăturile de identitate, funcţiile retoricii şi auditoriul.

Trăsăturile de identitate reprezintă proprietăţile prin care ne identificăm: prietenii, rudele, ocupaţia, caracterul, personalitatea, obiectele etc. Prin identificarea cu aceste proprietăţi ale noastre împărtăşim substanţă cu acestea, ele ne sunt consubstanţiale. Consubstanţialitatea cu ceva înseamnă doar că avem anumite părţi comune, dar nu ne identificăm în totalitate cu acel aspect. Doi oameni de ştiinţă pot fi consubstanţiali prin ideea centrală pe care o susţin, dar diferiţi în stilul sau argumentele utilizate. Piaget şi Vîgotski susţin ideea construirii cunoştinţelor, dar Piaget vede acest proces luând naştere din interacţiunea cu mediul, pe când

Vîgotski îl vede generat de interacţiunea cu ceilalţi, cu adulţii.

Retorica are mai multe funcţii, câteva fiind:

O definirea situaţiilor pentru indivizi – a numi pe cineva prieten înseamnă că avem acordul celuilalt pentru această calitate o propune strategii creative pentru a face faţă diferitelor situaţii oferă o orientare în lumea relativizării valorilor o oferă un bagaj de gânduri, acţiuni, sentimente pe care le putem folosi pentru a codifica şi interpreta situaţiile – nevoia de argumentare apare datorită încercării de a răspunde unei anumite situaţii Auditoriul poate fi real sau imaginar. Ca element de noutate, Burke susţine că o persoană poate fi propriul său auditoriu. De exemplu, un individ cultivă anumite gânduri, principii, devize pentru efectul pe care speră că acestea îl vor avea asupra lui.

STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE

LECTURA ACTIVĂ

Trăsătura distinctivă a lecturii pentru dezvoltarea gândirii critice constă în faptul că este o lectură activă. Cel mai important procedeu prin care se obţine o lectură activă este predicţia.

Prin predicţie se realizează o anticipare asupra conţinutului textului ce urmează a fi citit. Se creează astfel o legătură între cunoştinţele anterioare ale celui care citeşte şi ceea ce va asimila prin lectură. De asemenea, se conturează un orizont de aşteptare al lectorului. Predicţia motivează pentru lectură. Cititul este orientat înspre verificarea informaţiilor şi completarea celor lacunare.

Analiza trăsăturilor semantice

O modalitate prin care se poate face predicţia este analiza trăsăturilor semantice (Steele, Meredith şi Temple, 1998). Analiza trăsăturilor semantice se reprezintă grafic într-un tabel. De obicei se compară o idee neclară, despre care se va citi, cu alte idei,

binecunoscute. Ideile se divid în câteva trăsături care sunt analizate, pe baza experienţei anterioare, sau anticipate, prin predicţie. Se stabileşte un cod: „+ ” pentru „da”, „— ” pentru „nu” şi”?” pentru „nu sunt sigur”.

Să presupunem că vom citi un text despre pronume. Pentru a ne orienta în prealabil spre ceea ce am putea urmări în lectură putem completa un tabel de felul:

Pronumele	Gen	Nr.	Caz	Acord	Formă	e sinta
Substantivul	*	*	*			
Adjectivul	*	*	*	*		
Pronumele		*	*			

Deşi autorii au gândit această metodă pentru a fi utilizată sub supravegherea profesorului, considerăm că poate fi folosită şi în cadrul studiului individual, atunci când avem de-a face cu texte ştiinţifice. Analiza trăsăturilor semantice permite şi o reactualizare a cunoştinţelor anterioare, precum şi o autoevaluare a capacităţii de a emite raţionamente.

Formularea de întrebări

Predicţia în lectură se poate realiza şi prin formularea de întrebări, înainte de a citi sau înainte şi după fiecare fragment semnificativ. De exemplu, înainte de a citi un text despre animale ne putem întreba: vorbeşte despre animalele sălbatice? Descrie carnivorele? Afirmă ceva despre lupi? Pe parcurs se pot formula întrebări precum: este adevărat că lupul are o singură pereche pe durata vieţii? Este adevărat mitul lupului singuratic? Lupii se înmulţesc în captivitate? Nu toate predicţiile se vor adeveri, însă curiozitatea şi motivaţia pentru a citi în continuare sunt stimulate.

Codurile de lectură

Acelaşi program propune metoda S.I.N.E.L.G. (Temple, 2001 apud Estes şi Vaughn) pentru activizarea lecturii. Sistemul Interactiv de Notare şi Eficientizare a Lecturii şi a Gândirii presupune utilizarea unui cod pentru a marca pasajele din text, pe parcursul lecturii acestuia. Marcajul urmăreşte în ce măsură textul răspunde aşteptărilor lectorului. Se marchează cu o bifa pasajele conţinând informaţii cunoscute sau anticipate, cu minus pasajele care contrazic cunoştinţele

prealabile sau infirmă predicţiile, cu plus informaţiile noi importante şi cu semnul întrebării informaţiile care necesită lămuriri suplimentare.

V		*	p

SCRIEREA ARGUMENTATIVA

Tipul de scriere care dezvoltă gândirea critică este scrierea argumentativă, adică redactarea de texte astfel încât să fie convingătoare pentru cel care le audiază sau le citeşte. Eseul sau dizertaţia este un text care susţine o teză prin argumente şi exemple. Elaborarea textului necesită elaborarea de raţionamente.

Cea mai simplă structură a eseului cuprinde:

O teză o argumentele

O dovezile o concluzia

Vom prezenta în continuare un exemplu de eseu argumentativ realizat de către un elev de clasa a XII-a:

„În literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma şi conţinutul poeziei: *poezia este cântec şi se scrie sub impulsul inspiraţiei sau poezia este idee şi se scrie printr-un demers al raţiunii*.

Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice şi inspiraţie. În cazul lui Bacovia lirica este bazată îndeosebi pe atmosferă, cromatică şi o predilecţie pentru muzică. Cu ajutorul acestor elemente poetul îşi exteriorizează sentimentele creând *un univers aparte în care se refugiază. În „Plumb", Bacovia plânge lipsa inspiraţiei fără care se consideră mort. Poezia are un ton elegiac dat de ritmul iambic care împreună cu imperfectele şi tonurile închise din cuvintele*: *veşmânt, vânt formează o muzicalitate de excepţie*.

Acelaşi concept despre poezie îl regăsim şi la Alexandru Macedonski. Ciclul rondelurilor este o dovadă în acest sens. Poezii cu formă fixă, rondelurile presupun migală artistică şi o stăpânire a formelor de expresie pentru a transpune în ele motivele abordate. Arta poetica a lui Macedonski tratează şi tema inspiraţiei în „Noaptea de decembrie". Aici eul liric lipsit de inspiraţie pare cuprins de un somn mortuar. El îşi revine şi odată cu el cadrul, camera poetului, se însufleţeşte pe măsură ce îşi recapătă harul poetic.

O altă perspectivă asupra poeziei ne-o oferă Ion Barbu şi Tudor Arghezi. Ei consideră poezia un demers conştient ce are ca rezultat nişte idei ce se împletesc armonios şi ne lărgesc orizontul.

Tudor Arghezi este un exemplu de poet care pune accentul pe idee

şi nu pe forma poeziei. Pentru el poezia este meşteşugul împletirii cuvintelor în vederea obţinerii absolutului. Totuşi ceea ce numeşte el „slova făurită", creaţia sa nu este posibilă fără de „slova de foc", inspiraţia, harul poetic.

În poeziile sale filosofice, mai ales în „Psalmi", Arghezi încearcă să rezolve probleme existenţiale, insolubile şi obsedante.

El oscilează între credinţă şi tăgadă datorită intervenţiei raţiunii care îi provoacă îndoieli în legătură cu existenţa divinităţii.

Ion Barbu consideră poezia un joc dublu între poet şi cititor. Primul are rolul de a învălui ideea în simboluri pe care receptorul este nevoit să le descifreze pentru a descoperi ideea ce l-a împins pe autor în procesul creaţiei.

Arta poetică „Din ceas dedus" este o dovadă ce ne dezvăluie concepţia lui Barbu despre poezie. Ba are rolul de a reflecta realitatea într-un „joc secund" şi de a o îmbogăţi. Folosirea numeroaselor simboluri determină ermetismul şi cripticul în poezie şi o transformă din trăire într-un proces conştient, bazat în totalitate pe raţiune. Cititorul este nevoit să reconstruiască poezia autorului printr-un efort intelectual.

Barbu se afla în contradicţie cu Bacovia şi Macedonski, deoarece neagă ideea inspiraţiei, fiind de părere că poezia vine din interior, din raţiune, poezia fiind o idee nu un sentiment. Inefabilul în poezie ţine de idee nu de muzicalitate şi formă, de aceea inspiraţia nu are o pondere semnificativă.

Din multitudinea perspectivelor oferite de poeţii români, putem aşeza poezia la intersecţia gândirii cu sentimentele şi trăirile puternice aflate în relaţie de determinare, ceea ce face dificilă o comparaţie între cele două concepţii asupra poeziei, amândouă creând o stare de armonie, dar prin mijloace diferite".

	În literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma şi conţinutul poeziei: poezia este cântec şi se scrie sub impulsul inspiraţiei sau poezia este idee şi se scrie printr-un demers al raţiunii.
	Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice şi inspiraţie Poezia e un demers conştient ce are ca rezultat nişte idei ce se împletesc armonios şi ne lărgesc orizontul.

ÎI<? V<M5 jL	În „Plumb”, Bacovia plânge lipsa inspiraţiei „slova făurită” „joc secund „Din ceas dedus”.
	putem aşeza poezia la intersecţia gândirii cu sentimentele şi trăirile puternice aflate în relaţie de determinare…

Tabel 12 – Structura eseului argumentativ exemplificată

Aplicarea modelelor şi principiilor de argumentare enunţate în subcapitolul „Argumentarea” în redactarea eseurilor permite o structurare logică a conţinutului şi elaborarea unui mesaj convingător.

Pentru a pregăti activitatea de scriere se poate realiza în prealabil un ciorchine (Temple, 2001 după Steele şi Meredith). Ciorchinele sau reţeaua semantică este o formă de brainstorming neliniar, reprezentarea grafică a acestuia fiind asemănătoare cu cea a hărţilor conceptuale. Subiectul notează la mijlocul foii, într-un cerc. Prin cercuri satelit se reprezintă aspectele care derivă din acel subiect. Prin această metodă se prefigurează repere ale conţinutului eseului. Ideile care sunt neclare sau necesită documentare şi verificare se disting astfel mult mai uşor.

Scrierea argumentativă dezvoltă capacitatea de a organiza şi ierarhiza informaţiile, emiterea de raţionamente valide, asumarea unei atitudini, formarea unei opinii implicând judecăţi de valoare.

Eseul are pronunţat caracter original, reprezentând viziunea personală a autorului său asupra unei problematici.

ELABORAREA RAŢIONAMENTELOR

Elaborarea raţionamentelor este un proces care dezvoltă capacitatea de a gândi critic, mai ales atunci când cei care le elaborează evaluează calitatea argumentelor şi validitatea raţionamentelor. Elaborarea raţionamentelor ţine în primul rând de logica formală. Există două categorii mari de raţionamente: silogismele şi entimemele.

Silogismul este un raţionament care are o premisă majoră şi o premisă minoră, pe baza cărora se ajunge la o concluzie sigură, în condiţiile asumţiei valorii de adevăr a premiselor.

Exemplu: …

Toţi oamenii sunt muritori…<…

Socrate este om…

Socrate este muritor.

Entimema este un raţionament similar silogismului, dar în care

una dintre premise este subînţeleasă. Drept urmare, concluzia nu este absolută.

Exemplu:

Locuitorii de la ţară consumă produse naturale.

Locuitorii de la ţară sunt mai sănătoşi decât cei de la oraş.

Se subînţelege că produsele naturale nu afectează negativ sănătatea şi că locuitorii de la oraş consumă şi produse sintetice.

Premisa majoră este o afirmaţie universal valabilă. Premisa minoră este o afirmaţie care se referă la un caz particular, legat de subiectul premisei majore. Concluzia este rezultatul inevitabil al acceptării premiselor.

Silogismele şi entimemele pot fi, după caracteristicile premisei majore: categorice, disjunctive sau condiţionale. Cele categorice conţin premise majore care categorizează, plasează elementele în anumite tipologii (toţi A sunt B). Cele disjunctive conţin premise majore care identifică două sau mai multe alternative (ori A, ori B). Cele condiţionale conţin premise majore care stabilesc consecinţele anumitor condiţii iniţiale (dacă A, atunci B).

Validitatea raţionamentelor se referă la cât de bine se respectă regulile logicii atunci când se extrage o concluzie care trebuie să fie adevărată, dacă acceptăm valoarea de adevăr a premiselor.

Condiţii ale validităţii raţionamentelor categorice:

trebuie să aibă exact trei termeni, fiecare termen apare de două ori.

un termen apare o singură dată într-o premisă termenul mediu trebuie folosit în sens general termenul mediu al entimemelor poate fi folosit şi în sens particular un termen poate apărea în concluzie numai dacă a existat în premisa majoră sau cea minoră cel puţin o premisă trebuie să fie afirmativă dacă o premisă este negativă, concluzia va fi negativă în exemplul de mai sus, avem o premisă majoră universal valabilă (toţi oamenii sunt muritori) şi o premisă minoră (Socrate este om). Termenul mediu este „om" şi apare în ambele premise. „Muritori" este un termen folosit cu sens general, pe când „Socrate" are semnificaţie specifică. Concluzia (Socrate este muritor) conţine termenii care au apărut în premise. Se observă ca fiecare dintre cei trei termeni (muritor, om, Socrate) apare de două ori.

Vom prezenta un exemplu de raţionament categoric cu premisă şi concluzie negative, care întruneşte condiţiile validităţii:

În clasa a II-a elevii nu chiulesc”.

Aron este elev în clasa a II-a.

Aron nu chiuleşte.

Condiţii ale validităţii raţionamentelor disjunctive:

premisa minoră acceptă sau respinge una dintre alternativele incluse în premisa majoră;

dacă premisa minoră acceptă o alternativă, concluzia le respinge pe celelalte;

dacă o premisă minoră respinge o alternativă, concluzia le acceptă pe cele rămase.

Să luăm exemplul:

Oamenii sunt fie sănătoşi, *fie bolnavi*.

Petre este un om sănătos. *Petre nu e bolnav*.

Premisa majoră conţine două alternative, care se exclud reciproc (sănătos, bolnav). Premisa minoră acceptă una dintre alternative (sănătos), iar concluzia o respinge pe cealaltă (bolnav).

Condiţii ale validităţii raţionamentelor condiţionale:

premisa minoră fie afirmă precedentul, fie neagă consecinţa dacă premisa minoră afirmă precedentul, atunci concluzia va afirma consecinţa dacă premisa minoră neagă consecinţa, atunci concluzia va nega precedentul:

Să luăm exemplul: „*Dacă se sună de ieşire*, *profesorul iese din clasă*.

La fără zece, *se sună de ieşire*…

Profesorul iese din clasă la fără zece.

Avem o premisă majoră de tip „Dacă A, atunci B”. Premisa minoră afirmă precedentul, iar concluzia afirmă consecinţa.

Erorile de construcţie a raţionamentului pot fi generate forma raţionamentului, de exemple, din limbaj şi de argumente… Câteva erori care provin din forma raţionamentului sunt:

complexitatea cauzei – se atribuie calitatea de „simplă” unei cauze în realitate mai complexă, ceea ce duce la o concluzie falsă compoziţia – se susţine că dacă o parte este adevărată, atunci şi întregul este adevărat concomitenta – se consideră că dacă două elemente s-au întâmplat în acelaşi timp, unul l-a

cauzat pe celălalt falsa analogie – se formulează o concluzie pe baza unei analogii între doi termeni care nu sunt destul de asemănători…

Câteva erori de exemplificare sunt: – apelul la autorităţi anonime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că o autoritate necunoscută l-a acceptat (Cum spxan marii filosofi…)

apelul la simţul comun – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că şi alte persoane fac

acel lucru. („Se întâmplă şi la case mai mari…”); apel la mulţime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că un număr mare de oameni acceptă acel lucru (Majoritatea persoanelor pe care le cunosc.)

apel la mândrie – se pretinde că ceva este adevărat numai pentru că celălalt are trăsăturile necesare pentru a înţelege adevărul acelei afirmaţii (Tu, care eşti generos, cum să nu faci…)

Câteva erori care provin din modul în care e folosit limbajul sunt:

echivocul – schimbarea sensului unui cuvânt dintr-o parte a raţionamentului în alta (Se poate slăbi sărind peste mese. Cu cât punem mai multe

;… mese unele peste altele, cu atât slăbim mai mult.). limbajul încărcat – folosirea unor cuvinte cu încărcătură emoţională pentru a crea o anumită impresie despre subiectul raţionamentului, fără a elabora un raţionament care este adecvat subiectului (Inima mea e în sicriu, cu Cezar şi trebuie să mă opresc până va reveni…)

pledarea – referirea în termeni negativi la un act comis de un oponent şi în termeni pozitivi la

—… acelaşi act comis de un suporter (înfumurata de ea, nici măcar nu mă salută când trec pe lângă ea.)

predominanţa stilului – considerarea ideilor… – prezente într-o manieră atrăgătoare ca fiind

… „corecte, indiferent de conţinutul mesajul

Câteva erori care provin din argumentele utilizate sunt: apelul la compasiune – se pretinde că o concluzie trebuie formulată pe baza sentimentelor de compasiune pentru cineva, când acest sentiment este.: nerelevant pentru concluzie (Sărmanul orfan! Cum ar:) fi putut să îşi lovească atât de rău colegul de bancă?): … apelul la teamă – se pretinde că o acţiune trebuie să aibă loc pentru a evita consecinţele negative, iar consecinţele negative fie sunt exagerate, fie nu. sunt relevante (dacă nu încheiaţi acum asigurarea, < la următorul cutremur veţi rămâne pe drumuri…)

apelul la plăcere – se pretinde că ceva trebuie făcut doar pentru că va face pe cineva să se simtă bine (Du

— Te tu şi fă cumpărăturile – aşa o să se bucure mama!)

apelul la loialitate – se pretinde că o acţiune trebuie să aibă loc din nevoia de a fi loial unei

persoane sau unui grup (Doar eşti sindicalist,": trebuie să intri în grevă!)

Chestionarea calităţii argumentelor, pertinenţei dovezilor, proprietăţii limbajului şi a validităţii concluziilor dintr-o argumentare dezvoltă capacitatea de a gândi independent. O persoană care gândeşte independent conştientizează momentele în care ceilalţi acţionează datorită egocentrismului sau sociocentrismului gândirii (Paul şi Elder, 2001), precum şi momentele în care ea însăşi acţionează în virtutea aceloraşi tendinţe, reuşind să reziste acestui tip de influentă.

FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR

Întrebările care dezvoltă gândirea critică sunt întrebările de tip socratic. Socrate îşi conducea ucenicii înspre aflarea adevărului printr-o succesiune de întrebări, care orientau gândirea celui care învăţa, dar îi lăsau plăcerea descoperirii înţelesurilor. Această metodă se numeşte maieutică. Întrebările de tip socratic se caracterizează prin sistemicitate, profunzime şi interes real pentru a evalua plauzibilitatea lucrurilor.

Maieutica porneşte cu operaţii de analiză şi sinteză asupra unei realităţi, continuă cu elaborarea unui sistem logic de semnificaţii, urmează iluminarea interioară, apoi se testează înţelegerea conţinutului şi, în final, se identifică modurile în care acest conţinut poate fi pus în practică.

După natura lor, întrebările (Paul şi Elder, 2001) se clasifică în: întrebări de clarificare, întrebări care testează asumţiile şi întrebări care testează raţionamentele.

Întrebările de clarificare se referă la evenimente, fapte, date, solicită exemplificări şi raţionamente într-un domeniu, există un răspuns corect şi acesta provine din cunoştinţele deţinute. Exemple: Care este cea mai importantă idee? Ai putea spune acest lucru altfel? Ceea ce vrei să spui este că… sau…? rezumă cu propriile tale cuvinte ce a spus…? Cum se leagă acest aspect de subiectul…? Poţi să dai exemple? La ce te referi mai exact?

Întrebările care testează asumţiile se referă la preferinţele pentru ceva şi la ceea ce justifică aceste preferinţe. Solicită exprimarea unei opţiuni personale, răspunsul este o opinie subiectivă şi nu se poate evalua. Exemple: Pari să crezi că… am înţeles bine? Care este presupoziţia ta? Tot ceea ce spui se *bazează* pe asumţia că… de ce crezi acest lucru şi nu…? De ce accepţi această idee fără nicio dovadă? De ce ar accepta cineva această idee?

Întrebările de testare a raţionamentelor se referă la judecăţile emise. Solicită argumente şi capacitatea de a construi raţionamente în interiorul mai multor sisteme. Răspunsurile se pot compara între ele, unele pot fi mai bune, altele mai slabe şi provin din capacitatea de a judeca, de a raţiona. Exemple: De unde ştii că…? Ce ar putea constitui un exemplu pentru această idee? De ce crezi că este adevărat? Pe ce argumente te bazezi? Sunt adecvate aceste argumente? Ce te-ar determina să-ţi schimbi opinia? Ce i-ai spune cuiva care afirmă că…?

Atunci când ne pregătim să citim ceva, să purtăm o discuţie sau să scriem un text întrebările pe care ni le formulăm anterior ne vor orienta activitatea către un scop precis. Vom evita astfel tendinţa de a divaga sau de a ne pierde în detalii. Întocmirea unei liste cu întrebări înaintea activităţii dezvoltă şi interesul pentru ceea ce vom face, iar implicarea noastră este activă. O astfel de listă cuprinde cam zece întrebări. Când am reuşit să formulăm aproximativ zece întrebări despre subiect, putem trece la analiza acestuia.

Există patru modalităţi mari de a formula întrebări care orientează gândirea (Paul şi Elder, 2001). Acestea vor fi prezentate sintetic în tabelul de mai jos…

apelul la informaţii despre structurarea gândirii scop, subiect, concepte, asumţii, informaţii, interpretări, implicaţii, puncte de vedere apel la informaţiile despre sisteme răspunsuri corecte, răspunsuri subiective, răspunsuri argumentate apel la informaţiile despre standarde claritate, acurateţe, precizie, profunzime, relevanţă, amplitudine, corectitudine, logică apel la informaţiile despre specificul unei discipline sau domeniu ştiinţe exacte, matematică, istorie, literatură, educaţie etc.

— Tabel 13 – Modalităţi de formulare a întrebărilor

O altă manieră de a formula întrebări o reprezintă utilizarea taxonomiei lui Bloom asupra domeniului cognitiv al învăţării, (ele şase categorii cognitive pe care le identifică Bloom sunt: cunoştinţele,

comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea.

Cunoştinţele pun în lumină ceea ce s-a învăţat anterior, prin reactualizarea unor fapte, concepte, răspunsuri. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: cine, ce, de ce, când, unde, cui, cum, alege, găseşte, află, defineşte, enumera, indică, spune, se relaţionează. Exemple: Ce este…? Cum este…? Unde se petrece? Poţi să selectezi…? Poţi enumera trei…?

Comprehensiunea se referă la a demonstra că faptele şi ideile au fost înţelese. Pentru acest nivel întrebările conţine cuvinte cheie precum: compară, demonstrează, interpretează, explică, explică, relaţionează, rezumă, transpune, clarifică, reformulează. Exemple: Cum ai clasifica aceste tipuri de…? Ce aspecte comune există între… şi…? Ce deosebiri există? Care este cea mai importantă idee? Cum se poate rezuma? Cum se explică…?

Aplicarea se referă la rezolvarea de probleme luând în calcul cunoştinţe, informaţii, modalităţi, reguli. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: aplică, alege, construieşte, elaborează, dezvoltă, organizează, rezolvă, identifică, utilizează. Exemple: Ce exemple poţi oferi pentru…? Cum poţi rezolva această problemă aplicând…? Cum ai organiza exemplele pentru a demonstra că…? Ce abordare ai folosi pentru…? Ce s-ar întâmpla dacă ai aplica…? Ce elemente ar putea fi schimbate? Ce întrebări ai formula într-un interviu cu tema…?

Analiza presupune examinarea şi divizarea informaţiei pe părţi, cu scopul de a identifica motivele, de a emite raţionamente şi de a pune în evidenţă dovezile care au dus la generalizare. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: analizează, categorizează, clasifică, compară, examinează, simplifică, enumera, formulează concluzii. Exemple: Care sunt trăsăturile distinctive ale…? Care sunt elementele care compun…? Care este tema? Ce motive sunt pentru…? Ce concluzie se poate extrage din…? Care este rolul…? Cum se pot clasifica…?

Sinteza presupune asamblarea informaţiilor în moduri diferite, prin combinarea şi recombinarea elementelor. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: elaborează, selectează, combină, compune, creează, dezvoltă, estimează, testează, schimbă, imaginează, formulează. Exemple: Ce trebuie modificat pentru a rezolva…? Ce s-ar întâmpla dacă…? Ce alternative există? Cum se pot

combina aceste elemente pentru a îmbunătăţi…? Care estimezi că vor fi rezultatele?

Evaluarea se referă la prezentarea sau argumentarea unei opinii prin emiterea de judecăţi asupra informaţiilor, validităţii ideilor, calităţii activităţii pe baza unui set de criterii. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: alege, concluzionează, decide, critică, determină, evaluează, explică, interpretează, valorizează, *ierarhizează*, estimează. Exemple: Eşti de acord cu acest mod de acţiune? Care este opinia ta despre? Ar fi mai bine dacă…? Ce ai recomanda pentru…? Cum ai ierarhiza…? Cum se justifică…? Cum se pot compara două idei? Pe baza căror informaţii s-a ajuns la concluzie?

Folosirea verbelor care descriu sarcini de învăţare este o altă modalitate de a formula întrebări. Ilustrăm mai jos verbele specifice diferitelor sarcini de învăţare.

Cunoştinţa	A numi, a cita, a defini, a identifica, a enumera, a reproduce
Comprehensiune	A descoperi, a corela, a explica, a substitui, a converti, a reprezenta, a interpreta, a descrie, a ilustra, a parafraza, a reformula
Aplicare	A aplica, a descoperi, a relaţiona, a clasifica, a prezice, a demonstra, a pregăti, a rezolva, a utiliza, a prezenta
Analiza	A diagnostica, a distinge, a sublinia, a analiza, a divide, a puncta, a diferenţia, a reduce, a separa, a determina, a concluziona
	A combina, a diviza, a revizui, a extinde, a extrapola, a rescrie, a compune, a sintetiza, a concepe, a propune, a crea, a proiecta, a integra, a proiecta, a modifica, a generaliza
Evaluare	A concluziona, a critica, a măsura, a evalua, a deduce, a compara, a judeca, a ierarhiza, a pune în opoziţie

Tabel 14 – Utilizarea verbelor specifice diferitelor sarcini de învăţare pentru formularea întrebărilor

STRATEGIILE METACOGNITIVE

Metacogniţia este procesul prin care reflectăm asupra gândirii.

Denumeşte cunoştinţele cuiva despre propriile sale procese cognitive. Aplicarea metacogniţiei în învăţare presupune conştientizarea permanentă a felului în care învăţăm, a metodelor pe care le folosim şi a rezultatelor pe care acestea le produc, precum şi estimarea efortului necesar pentru a realiza o achiziţie cognitivă.

Strategiile metacognitive se referă la tehnici prin care monitorizăm şi controlăm propria învăţare (Radu, 2000), precum şi la tehnici prin care ne putem dezvolta potenţialul intelectual. Un exemplu de conştientizare a propriilor comportamente de învăţare şi de automonitorizare a acestora poate fi următorul: rezolvând două categorii diferite de probleme cu investiţii de timp şi efort diferite, putem concluziona că suntem mai pricepuţi în rezolvarea acelei categorii de probleme care ne solicită mai puţin. Pentru a fi cu adevărat reflexivi, însă, este mai indicat să testăm această asumţie în situaţii diverse înainte de a o generaliza, pentru că învăţarea este influenţată de factori diverşi care ţin atât de trăsăturile persoanei, cât şi de contextul în care se petrece învăţarea.

Strategiile metacognitive sunt esenţiale pentru activităţile de planificare, de rezolvare a problemelor şi de evaluare a diferitelor situaţii. Cu ajutorul lor, se pot lua decizii avantajoase din perspectiva materializării rezultatelor.

Prin dezvoltarea şi utilizarea corectă a abilităţilor metacognitive se potenţează capacităţile individuale de învăţare. De exemplu, dacă ne-am propus să învăţăm ceva, înainte de a începe estimăm timpul, efortul şi cantitatea de resurse necesare pentru aceasta. La final, putem compara estimarea iniţială cu situaţia reală. Se poate ajunge astfel la estimări din ce în ce mai corecte.

Un alt aspect care ţine de folosirea abilităţilor metacognitive se referă la utilizarea tehnicilor de învăţare cele mai potrivite cu specificul fiecărei persoane. Evaluându-ne potenţialul de învăţare şi învăţând cum să îl amplificăm obţinem ca rezultat accelerarea eficientă a procesului de achiziţie.

MNEMOTEHNICI

Învăţarea este mai eficientă atunci când informaţiile sunt reţinute cu acurateţe şi pot fi uşor accesate. Prin utilizarea organizatorilor cognitivi învăţarea devine activă, ceea ce înseamnă o creştere a capacităţii de înţelegere a materialului şi, implicit de memorare a lui. Pe lângă metodele anterior prezentate, vom descrie şi

câteva procedee de ameliorare a memoriei.

Ca o regulă generală se poate reţine că există trei principii după care se pot construi mnemotehnici: asocierea, localizarea şi imaginaţia. Mnemotehnicile sunt metode prin care se *realizează*, memorarea unor informaţii care sunt mai dificil de reţinut. Cu cât se combină mai multe funcţii ale creierului şi mai mulţi stimuli (sunete, culori, mirosuri, imagini, gusturi, mişcări, poziţii, structuri, emoţii), cu atât rezultatul este mai de durată.

Procedeul „pâlniei" înseamnă a porni în învăţare de la ideile generale înspre detalii. Stabilirea unui cadru general, construirea unei priviri de ansamblu asupra materialului ajută la o mai bună înţelegere a acestuia. Detaliile nu mai par astfel disparate, ci legătura dintre ele este mult mai evidentă. Privirea de ansamblu se poate obţine aplicând procedeele de prelectură discutate în capitolul anterior. Listele şi hărţile conceptuale sunt construite după acelaşi principiu – de la general la particular – astfel că se potrivesc foarte bine pentru a fi memorate utilizând un demers de tip „pâlnie".

Asocierile înseamnă conectarea noilor informaţii în mod intenţionat cu lucruri foarte bine cunoscute: imagini, muzică sau orice altceva. Asocierile nu trebuie să fie neapărat logice, dar pot fi amuzante. O formulă complexă reprezentând un aspect din astronomie (W-O-B-A-F-G-S-M-R-N-S) poate fi reţinută printr-o asociere amuzantă W ţine) – O (bosit) – B (arbatul) – A (casă) – F (femeia) – G (grăbită) – S (strânge) – M (aşa) – I (amâne) – N (emâncat) – S (aracul) …

Acronimele reprezintă gruparea iniţialelor cuvintelor care vor fi memorate astfel încât să formeze cuvinte cu sens. De exemplu, cele zece părţi de vorbire din limba română pot fi reţinute printr-un acronimul: VANA PS CAPI (Verb, Adjectiv, Numeral, Articol, Pronume, Substantiv, Conjuncţie, Adverb, Prepoziţie, Interjecţie). Cu ajutorul prescurtării PS se poate reţine şi ideea că ultimele patru sunt cele neflexibile. Deşi acronimele pot fi utile pe post de aid-memoire ele nu asigură neapărat comprehensiunea materialului.

Propoziţiile formate din cuvinte care au aceleaşi iniţiale cu ale cuvintelor ce trebuie memorate pot fi de asemenea un stimulent pentru memorare. De exemplu, printr-o propoziţie precum „Un împăratul şi cu alt împăratul se bat mai repede decât Aleodor şi Spânul" poate fi utilizată pentru memorarea regulii efectuării operaţiilor: „Înmulţirea şi împărţirea se efectuează înaintea Adunării şi

Scăderii”.

Îtinerariul este un procedeu folosit de oratorii antici pentru a-şi aminti discursurile. Presupune identificarea unui traseu binecunoscut (drumul spre şcoală) şi a obiectelor de pe parcursul său. În locul acelor obiecte se pot plasa idei, acronime, imagini. Prin asocierea informaţiilor cu anumite locaţii cunoscute retenţia acestora creşte. După ce acest procedeu este stăpânit bine se pot construi şi călătorii imaginare. Cum fiecare itinerariu este diferit, riscul de confunda informaţiile între ele scade.

Camera romană este un alt procedeu care *datează* din Antichitate. Principiul este similar cu cel al itinerariului, doar că itinerariul este înlocuit cu o încăpere familiară (camera de studiu, birou, dormitor etc), iar locaţiile luate în considerare pentru realizarea asocierilor sunt din acel interior. Pentru a reactualiza informaţiile este de ajutor o plimbare reală sau imaginară în acea încăpere. Dacă spaţiul nu este suficient se pot deschide uşile, înspre alte spaţii sau se pot crea spaţii imaginare, care se decorează cu obiecte care ar fi logic să se afle acolo…

Oraşul este o metodă recomandabilă mai ales în învăţarea limbilor străine. Funcţionează tot pe principiul stabilirii unor asociaţii, de data aceasta între amplasamente dintr-un oraş cunoscut şi vocabularul limbii pe care dorim să o învăţăm. Atunci când învăţăm mai multe limbi străine, avem nevoie de mai multe oraşe, pentru a evita confuziile.

Substantivele se plasează în diferite locaţii, după o anumită logică. De exemplu, cuvintele care denumesc legume sau fructe pot fi plasate în locuri unde se vând legume sau fructe.

Adjectivele se potrivesc cu parcurile sau cu locurile unde există variaţie de culori sau de populaţie, cu diferite caracteristici.

Verbele se asociază cu locuri unde se desfăşoară multe acţiuni: pe terenurile de sport sau dejoacă.

Genul poate fi mai uşor reţinut dacă fiecare loc din oraş se împarte divide astfel încât într-o jumătate să se plaseze ceea ce ţine de genul feminin, iar în cealaltă ceea ce ţine de genul masculin. Acest artificiu este util pentru oricine, dar cel mai mult ajută persoanele a căror limbă nativă nu are gen sau în care acesta nu este foarte important.

Gruparea este o metodă utilă mai ales pentru memorarea

numerelor. O regulă simplă asupra memoriei de scurtă durată afirmă că o persoană îşi reaminteşte între 5 şi 9 elemente deodată. Şirurile de cifre sunt mai uşor de reţinut dacă se grupează. De exemplu numerele de telefon se pot aranja în grupe de câte trei cifre sau de câte două. Uneori funcţionează alte grupări. Un număr de telefon precum 0264 – 122002 poate fi reţinut printr-o grupare astfel: 0264 (prefix) 12 (decembrie) 2002 (an).

Corespondenţele numerice cu rimă ajută la reţinerea unor liste de cuvinte: numele unor domnitori dintr-o anumită perioadă istorică în ordine cronologică, etapele unui proces în ordinea desfăşurării, componentele a ceva în ordinea importanţei. Corespondenţele numerice ajută şi la verificarea locurilor în care ne lipsesc informaţii atunci când le reactualizăm. De exemplu, rimele pot fi:

l-bunu'
2-noi
3-ei
4-cadru
5-opinci!
6-vase
7-lapte:
8-copt
9-plouă
10-trece

O listă de zece filosofi greci antici, în ordinea cronologică, se poate reţine astfel: – 1. Parmenide *bunul* s-a-nhăitat

2.3.4.5.6.7.8.9.

Cu *noi* şi Heraclit. Empedocle după *ei* L-a adus pe Democrit în *cadru*. Protagora fugea fără *opinci*, Căci s-a ivit Socrate cu trei *vase* în care Platon aduna miere şi *lapte*. Aristotel, fiind la minte *copt*, La fel cu Zenon, se tot fac că *plouă* 10. Când *trece* Epicur trăindu-şi clipa.

Mnemotehnicile sunt utile pentru stocarea informaţiei în aşa fel încât să permită reactualizarea lor rapid şi cu acurateţe. Nu se recomandă însă utilizarea unui număr prea mare de astfel de procedee, pentru a nu aluneca într-o înmagazinare a informaţiei din care scopurile pentru care reţinem acele informaţii să se piardă. Cunoştinţele enciclopedice, foarte admirate în perioada Luminilor, sunt mai mult decorative decât utile. Valoarea cunoştinţelor acumulate constă în funcţionalitatea acestora şi în capacitatea noastră de a le

menţine operaţionale.

EXERCIŢII

Alegeţi un capitol din lucrarea de faţă. Rezumaţi-l, apoi prelucraţi informaţia rezumată folosindu-vă de organizatorii cognitivi.

Prelucraţi o pagină din notiţele luate la ore folosind pe rând: harta conceptuală, lista structurată, tabelul, matricea, diagrama…

Alegeţi o pagină din notiţele luate la o oră de curs şi transcrieţi-o folosind sistemul Corneli şi celelalte două variante.

Alegeţi un articol pe care nu l-aţi citit. Formulaţi o listă cu zece întrebări despre conţinutul acestuia şi lecturaţi-l. Ce s-a modificat în felul dvs. obişnuit de a vă raporta la text?

Realizaţi un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Verificaţi calitatea argumentaţiei urmărind validitatea raţionamentelor pe care le-aţi realizat.

Utilizaţi modelul Toulmin pentru a esenţializa un text argumentativ.

Identificaţi şi alte tehnici de eficientizare a memoriei.

Întocmiţi o listă cu tehnicile de eficientizare a învăţării care credeţi că vi se potrivesc cel mai bine.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning* and *retention* of *meaningful* verbal *material*, Journal of Educaţional Psychology, nr. 51, p. 267 – 272.

2. Convino, W.A. şi Jolliffe, D.A. (1995) – *Rhetoric*: *concepts*, *definitions*, *boundaries*, AUyn and Bacon, Boston.

3. Dospinescu, V. (1998) – *Semiotică şi discurs didactic*, E.D.P., Bucureşti.

4. Fowler, B. (1996) – *Bloom's* Taxonomy *and Criticai Thinking*, „Criticai Thinking Across the Curriculum Project", http://www.kemetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm Longview Community, Collège, Missouri, ultima actualizare la 2.08.2002, (17.02.2003)

5. Joyce, B., Weil, M. şi Shoewers, B. (1992) – *Models of Teaching*, AUyn and Bacon, Boston.

6. Lair, S. (1999) – *Cum să memorăm*, Polirom, Iaşi.

7. Landsheere, de G. şi V. (1979) – *Definirea obiectivelor educaţiei*, EDP, Bucureşti.

8. Linskman, R. (1999) – *învăţarea rapidă*, Teora, Bucureşti.

9. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Criticai Thinking*: *Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

10. Perelman, C. (1970) – La nouvelle rhétorique. Trăite de l'argumentation, Edition de l'Université de Bruxelles.

11. Radu, I. (2000) – *Strategii* metacognitive *în procesul învăţării la elevi*, în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

12. Scott, B. (1987) – *The Skills of Communicating*, Wildwood House Limited, Hampshire.

13. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *Lectura*, *redactarea* şi *conversaţia* la *toate* materiile *de studiu*, Ghidul III, pregătit pentru proiectul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice".

CAPITOLUL 3 UTILIZAREA SURSELOR DE ÎNVĂŢARE

DOCUMENTAREA

Documentarea reprezintă studierea informaţiilor provenind din cărţi, reviste de specialitate, mass-media, Internet şi softuri educaţionale. Este o activitate care se desfăşoară cu un scop precis: aflarea de informaţii despre un subiect anume. Documentarea se poate realiza în sens diacronic, adică urmărim ce se ştie despre un anumit subiect în ordine cronologică, sau sincronic, urmărim mai multe perspective contemporane.

Întrebarea esenţială într-un demers de documentare este: „Ce informaţii îmi sunt necesare?". Prin răspunsul la această întrebare se evidenţiază nişte puncte de reper cu rol orientativ pentru desfăşurarea documentării. Stabilirea unui scop clar al căutării informaţiilor reduce investiţia de timp şi efort necesară acestei activităţi.

CĂRŢILE

Referinţele bibliografice sunt o sursă majoră de informaţie. Bibliografia pe un domeniu se poate obţine de la profesori, de la colegi, de la alte persoane, dar şi de la biblioteci (fişierele tematice), de pe Internet sau din cărţile parcurse. De multe ori listele bibliografice pe un anumit domeniu sunt extinse, ceea ce necesită dezvoltarea capacităţii de selecţie, abilităţile de lectură rapidă şi utilizarea unor tehnici de documentare prin care absorbţia de informaţie să fie maximizată. O astfel de tehnică poate cuprinde următoarele secvenţe:

O Scanarea – observarea documentului, a conţinutului,

introducerii, a paragrafelor de la începutul capitolelor, a rezumatelor cu scopul formării unei imagini de ansamblu asupra conţinutului documentului o Chestionarea – întocmirea unei liste cu întrebări legate de subiectul documentării o Lectura – parcurgerea şi comprehensiunea textului (se pot face şi notaţii, sub forma hărţilor conceptuale, sau a matricei scrierii din surse multiple)

O Reactualizarea – realizarea de treceri mentale în revistă a conţinutului textului, după ce acesta a fost parcurs, în paralel cu stabilirea unor conexiuni între ideile din document şi informaţiile deţinute anterior o Recapitularea – revederea conţinutului printr-o nouă lectură, prin completarea notiţelor sau prin discutarea lui cu o altă persoană

Dacă rezultatul secvenţei de scanare arată că subiectul de interes este tratat insuficient sau inadecvat în acel material, se recomandă renunţarea la acesta şi căutarea unei alte surse.

ARTICOLELE

Ziarele şi revistele de interes general oferă informaţii fragmentare. De obicei, materialele publicate aici au caracter de popularizare a aplicaţiilor ştiinţei. Prin scanare se identifică articolele care prezintă interes. De obicei acestea nu sunt prea extinse, astfel că notiţele nu sunt necesare. Articolele pot fi decupate sau xerocopiate şi păstrate în dosare tematice.

Revistele de specialitate oferă informaţii valoroase. Articolele care apar aici pot fi grupate în: o Articole informative informează asupra unui subiect, asupra rezultatelor unei cercetări etc prezintă punctele cheie la început, restul articolului fiind descrierea ideilor enunţate o Articolele de opinie prezintă punctul de vedere al autorului asupra unui subiect informaţiile mai importante sunt plasate la începutul şi la finalul articolului, cuprinsul fiind dedicat prezentării argumentelor o Articolele de fond conţin o fundamentare a unui subiect informaţiile importante sunt plasate în cuprinsul textului în lecturarea articolelor din revistele de specialitate structura după care este construit textul transpare destul de uşor. Cu cât textul este mai bine structurat, cu atât suntem mai mult tentaţi să acceptăm schema autorului, având drept consecinţă faptul că e posibil să nu observăm că sunt omise informaţii importante. Evitarea acestei situaţii se realizează prin elaborarea unui plan anterior lecturii, în care se stabilesc punctele de interes şi se formulează întrebări. Prin stabilirea

în prealabil a unor linii de interes se neutralizează posibilitatea de a ni se crea impresia că am aflat tot ceea ce doream să ştim doar pentru că un articol este foarte bine scris.

— INTERNETUL

Internetul este sursă de informaţii care câştigă teren constant. Navigarea pe Internet reclamă anumite abilităţi, printre care şi construirea şi utilizarea de strategii de căutare. Strategia Berkeley (http://www.lib. berkeley.edu/Teachinglib/ Guides/Internet/Strategies.html) propune urmarea a cinci paşi: o analiza subiectului o alegerea punctului de plecare – o diversificarea căutării o renunţarea la strategiile care nu dau rezultate o revenirea la strategii anterioare mai informat/ă Analiza subiectului se face cu scopul de a decide punctul de plecare în navigare. Se studiază subiectul pentru a urmări dacă acesta:

O conţine cuvinte distinctive (care trimit înspre o singură semnificaţie: „zona proximei dezvoltări", „ipotenuză") o conţine termeni generali (care trimit înspre semnificaţii diverse: „model", „cultură") o este un concept general („constructivismul".

„Literatura interbelică") o este un aspect dintr-un domeniu mai larg

(„educaţia în Antichitate", „poluarea cu plumb") o are sinonime sau termeni echivalenţi („milenium" sau „anul 2000")

Punctul de plecare pentru căutarea informaţiilor pe Internet poate fi un motor de căutare, o bază de date, un director specializat. Motoarele de date sunt instrumente uşor de utilizat, care selectează şi listează o serie de informaţii despre subiectele care ne interesează. Bazele de date necesită permisiunea administratorilor pentru a fi accesate. Directoarele specializate pot fi site-uri ale anumitor organizaţii, instituţii, reviste etc.

Diversificarea căutării este necesară pentru că internetul pune la dispoziţie o varietate de informaţii, care trimit mereu spre alte informaţii. Dacă o anumită strategie nu duce la rezultatele aşteptate este mai bine să se caute alternative. După ce am avansat în informare, putem reveni la strategii anterior abandonate, cu o nouă perspectivă.

Se consideră ineficiente rătăcirea prin cutiile de căutare ale diferitelor site-uri sau urmarea link-urilor de interes comercial. Utilizarea cutiilor de căutare ale diferitelor site-uri specializate poate consuma mult timp fără rezultatele scontate, pentru că este greu de

identificat sistemul de codificare al informaţiilor pe care un anumit site îl practică. Site-urile de interes comercial sunt cele recomandate ca având un număr mare de intrări. Faptul că un site e vizitat de un public numeros nu înseamnă că răspunde aşteptărilor şi intereselor noastre. De asemenea, este foarte posibil ca aceste site-uri să perceapă o anumită taxă.

Motoarele de căutare sunt uşor de utilizat şi oferă acces la o informaţie bogată. Câteva astfel de motoare de căutare sunt: Google, Altavista, Yahoo, Allâhe Web. Motoarele de căutare reprezintă nişte programe gândite pentru a facilita accesul la alte informaţii din spaţiul virtual. Ele selectează şi prezintă celui care le accesează liste extinse de titluri pentru un domeniu de referinţă. Pentru că de multe ori răspunsurile pe care le oferă sunt prea extinse, documentarea prin intermediul motoarelor de căutare trebuie pregătită dinainte. De asemenea, motoarele de căutare au anumite facilităţi de sortare a rezultatelor, pentru a reduce numărul de răspunsuri.

Câteva reguli sunt utile în utilizarea motoarelor de căutare:

O numele de persoane – se pun între ghilimele:

„Pitagora" o numele de organizaţii, instituţii – se scriu cu majusculă: „Ministerul Educaţiei şi Cercetării" o termenii distinctivi – se pun între ghilimele:

„Ipotenuză", „gândirea laterală" o cuvintele comune – se combină cu alţi termeni corelaţi: agresivitate şcoală România; jurnalism etică cenzură o rezultatele nedorite – se exclud prin folosirea conjuncţiilor sau a anumitor semne: „inginerie: „genetică" AND „donare" AND NOT „Departament of

AND NOT „School of; („inginerie genetică" clonare; – „Departament of – „School of o termenii echivalenţi – se includ toate variantele de la început prin utilizarea conjuncţiilor şi a parantezelor: (citire OR lectură) rapidă, lectură rapidă OR citire rapidă, rapid (lectură citire) o site-uri specializate sau home pages – se folosesc funcţiile title sau allintitle: title: „Asociaţia

Internaţională de lectură", title: „gândirea critică", allintitle: „sănătate publică".

Grupurile de discuţii reprezintă spaţii virtuale de întâlniri şi dezbateri pe teme de interes comun. Pentru a participa la astfel de discuţii este necesară înscrierea în grupul respectiv. În afara conversaţiilor tematice, pe grupuri se găsesc şi fişiere cu informaţii

utile pentru membri: articole, chestionare, sinteze etc. Dezbaterile din cadrul grupurilor de discuţii sunt conduse de un moderator sau rolul de iniţiator şi conducător al discuţiei este îndeplinit alternativ de către membrii grupului.

CITAREA

Sursele de informare se reţin în notiţele care se iau după parcurgerea respectivelor surse şi se citează atunci când se redactează anumite texte. Vom prezenta în continuare câteva reguli ale citării, pentru texte literare şi ştiinţifice. Citarea surselor utilizate îi ajută pe cititori să înţeleagă mai bine un material, putând accesa şi sursele celui care l-a scris.

Cum se citează?	Stilul literar	Stilul ştiinţific
Cărţi	Numele autorului, prenumele autorului, *capitolul*, „titlul complet", data apariţiei sau a ultimei revizuiri, editura şi locul apariţiei	Numele autorului, iniţialele prenumelui, (data apariţiei), *capitolul*, „titlul complet" ediţia, editura şi locul apariţiei
Articole din reviste	Numele autorului, prenumele autorului, *titlul articolului*, „numele revistei", numărul, seria şi anul apariţiei	Numele autorului, iniţială prenumelui, anul apariţiei, *titlul articolului*, numărul şi seria revistei
Articole de pe Internet	Numele autorului, prenumele autorului (atunci când este cunoscut), „titlul capitolului", titlul lucrării, anul, adresa web, data ultimei revizuiri	Numele autorului, iniţială prenumelui, anul, „titlul capitolului", titlul lucrării, adresa web, data ultimei revizuiri

Publicaţii electronice	Numele autorului, prenumele autorului, *titlul documentului*, „numele revistei sau al bazei de date”, ediţia, seria şi numărul publicaţiei, data publicării, (data accesării)	Numele autorului, iniţială prenumelui, (data publicării), *titlul articolului*, „numele revistei sau al bazei de date”, ediţia, seria, numărul, (data accesării)
Softuri	Numele autorului sau al corporaţiei, *titlul softului*, firma producătoare, localitatea şi anul apariţiei	Numele autorului sau al corporaţiei, (anul apariţiei), *titlul softului*, compania producătoare şi localitatea

Tabel 15 – Modalităţi de citare a diferitelor surse de informare

INVESTIGAŢIA

SURSELE

Profesorii şi experţii reprezintă o sursă de informaţii competente şi specializate. Prin discuţii cu profesorii se pot aduna date valoroase despre definirea şi ilustrarea direcţiilor de abordare a unui subiect, referinţe bibliografice tematice, îndrumări pentru documentare, studiu şi redactare. Experţii deţin experienţe intensive asupra unui domeniu, de la ei putem afla ultimele noutăţi în domeniu.

Colegii reprezintă o sursă de informare la care se face adesea insuficient apel. Modul diferit de a prelucra informaţia, preferinţele şi interesele diferite, experienţa anterioară generează achiziţionarea unui bagaj de cunoştinţe diferit.

Comunitatea constituie o sursă bogată de informaţii. Bibliotecile, centrele de resurse multimedia, arhivele, serviciile cu publicul ale diferitelor instituţii şi organizaţii, pliantele de prezentare pun la dispoziţia celor interesaţi o gamă largă de date.

PROIECTELE DE INVESTIGAŢIE

Obţinerea informaţiilor de la astfel de surse se realizează prin conducerea unor proiecte de investigaţie. Un astfel de proiect se derulează parcurgând etape precum:

O delimitarea temei de interes o formularea de întrebări despre

domeniul de interes, stabilirea unor obiective în informare o identificarea exactă a surselor de informare o realizarea unui plan al investigaţiei o discuţii cu persoanele implicate şi înregistrarea acestor discuţii o analiza şi prelucrarea informaţiilor

Un model simplu de investigaţie este proiectul „Cercetarea mea" (McCrorie, apud Temple, 2001), proiect care se finalizează cu redactarea unui referat. Structura acestui tip de proiect cuprinde şase momente.

Primele două momente presupun formularea de întrebări despre un anumit subiect şi elaborarea unui plan al investigaţiei. împreună pot fi considerate drept o etapă pregătitoare a proiectului.

Al treilea moment reprezintă desfăşurarea efectivă a investigaţiei prin documentare şi interviuri. Informaţiile sunt înregistrate într-un mod care convine celui care investighează: se notează, se foloseşte reportofonul etc.

Ultimele trei etape presupun redactarea, prezentarea şi evaluarea referatului.

Formularea întrebărilor orientează studiul unui subiect. Cu cât întrebările sunt mai clar formulate, cu atât rezultatele sunt de mai bună calitate. Trăsăturile unei întrebări bine formulate constau în claritate (se referă la un singur aspect), caracter concret (se referă la un subiect), autenticitate (se referă la un subiect de real interes), sunt obiective (nu conţin răspunsul în structura lor sau nu-l sugerează). Întrebările pot fi deschise (permit răspunsuri multiple) închise (permit un singur răspuns).

Întrebările de analiză a unui document sunt întrebări care stimulează gândirea critică şi reflecţia. O listă orientativă (Browne şi Keely, 2001) cu astfel de întrebări include:

1. Care este problema discutată şi la ce concluzie se ajunge?
2. Care sunt argumentele?;
3. Care cuvinte, propoziţii, fraze sunt ambigue?
4. Ce conflicte de valoare întâlnim?
5. Ce asumţii sunt descrise?
6. Există vreo inconsistenţă în raţionamentele prezentate?
7. Cât de concludente sunt dovezile prezentate?
8. Există contradicţii?
9. Sunt statisticile înşelătoare?
10. Ce informaţii semnificative au fost omise?

11. Care sunt concluziile rezonabile posibile?

EXPERIMENTAREA

Experimentarea ca modalitate de învăţare se *realizează*. fie individual, fie în cooperare. Sursele acestui tip de învăţare sunt persoanele, considerate individual sau în grup. Experimentarea înseamnă a învăţa prin testare, exersare, aplicare, observare.

GRUPURILE DE STUDIU

Grupurile de studiu reunesc indivizi care lucrează împreună pentru a atinge scopuri comune. Într-un astfel de grup, un individ se află în căutarea unor rezultate din care beneficiază atât el, cât şi ceilalţi membri. Adevărata cooperare într-un grup de studiu apare atunci când sunt îndeplinite cinci criterii (Johnson, Johnson şi Holubec, 1998):

Interdependenţa pozitivă – membrii înţeleg că este nevoie să muncească împreună pentru atingerea scopului şi au nevoie unul de sprijinul celuilalt.

Responsabilitate individuală – performanţa fiecărui membru al grupului se măsoară după un anumit standard, iar membrii sunt responsabili fiecare pentru propria contribuţie la atingerea rezultatului.

Interacţiune – cei care învaţă au ocazia să interacţioneze direct.

Procese de grup – grupul reflectează asupra implicării în colaborare şi decide care sunt modalităţile de creştere a eficienţei.

Dezvoltarea abilităţilor interpersonale – negocierea, implicarea fiecărui membru, oferirea de feedback constructiv, se exersează înainte ca grupul să rezolve sarcina de învăţare.

Într-un grup fiecare membru poate să aibă un rol distinct, care poate fi păstrat constant sau schimbat din când în când. Avantajul învăţării într-un grup de studiu provine din diversitatea patternurilor cognitive pe care membrii le demonstrează. Cu cât acestea sunt mai variate, cu atât individul este mai solicitat pentru a se armoniza cu ceilalţi, modificându-şi astfel propriile structuri cognitive. Conflictul socio-cognitiv (Doise şi Mugny, 1998) care apare datorită diferenţelor de cunoaştere conduce la progres în dezvoltarea individului.

EXERSAREA INDIVIDUALĂ

Exersarea individuală înseamnă a munci independent pentru atingerea unor obiective de învăţare. Aceste obiective de învăţare privesc numai persoana în cauză, iar aceasta fiind singurul beneficiar

al investiţiei de efort.

Exersarea individuală şi învăţarea în grupurile de studiu pot fi folosite alternativ. Opţiunea se face în funcţie de sarcina de învăţare şi de particularităţile individului.

O analiză comparativă a trăsăturilor procesului de învăţare individuală sau colaborativă va fi prezentată în tabelul de mai jos.

Caracteristici ale învăţării	
Individuală	Prin cooperare
Individul este responsabil pentru propria învăţare	Fiecare individ este responsabil pentru propria învăţare, dar şi pentru a celorlalţi
Dezvoltă motivaţia pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi	Dezvoltă motivaţia intrinsecă pentru învăţare
Dezvoltă abilităţi de gândire autonomă şi capacitatea de rezolvare a problemelor	Dezvoltă comportamente prosociale şi o capacitatea de relaţiona cu ceilalţi
Dezvoltă capacitatea de analiză	Dezvoltă capacitatea de sinteză
Predomină reflecţia şi observaţia	Predomină acţiunea şi conversaţia
Achiziţiile sunt egale indiferent dacă aprecierile sunt pentru munca individuală sau cea de grup	
Suma feedbackului este redusă	Suma feedbackului este crescută

Tabel 16 – Comparaţie între învăţarea individuală şi învăţarea în grup

Sursele de învăţare sunt diverse. Cu cât utilizăm mai multe, cu atât învăţarea noastră este mai complexă. Dacă modul tradiţional de organizare a predării apelează mai ales la documentare, nu înseamnă că investigarea şi experimentarea nu sunt la fel de valoroase. De asemenea, sursele tradiţionale de învăţare (cărţile, articolele, profesorii) sunt reconsiderate în contextul actual, producându-se o extindere înspre surse precum Internetul sau comunitatea.

EXERCIŢII

Identificaţi criterii de apreciere a utilităţii surselor de învăţare.

Elaboraţi descriptori pentru evaluarea unui text ştiinţific.

Găsiţi şi alte modalităţi decât cele indicate în carte pentru etapa premergătoare căutării informaţiilor despre un anumit subiect pe Internet.

Formulaţi întrebări (minim 10) despre un subiect pe care doriţi să îl învăţaţi. Analizaţi întrebările formulate din perspectiva clarităţii, autenticităţii, obiectivităţii şi caracterului concret.

Comparaţi experimentarea individuală cu cea realizată în cooperare. Puneţi în evidenţă avantajele şi limitele fiecăreia.

Identificaţi situaţii şi sarcini de învăţare care se pretează într-o mai mare măsură exersării individuale.

Identificaţi situaţii şi sarcini de învăţare care se pretează într-o mai mare măsură exersării în grupurile de studiu.

Analizaţi un text ştiinţific utilizând întrebările propuse de Browne şi Keely. Ce observaţi?

Alegeţi o temă despre are doreaţi de mai multă vreme să aflaţi mai multe. Utilizaţi cât mai multe dintre sursele şi modalităţile de învăţare prezentate în acest capitol.

BIBLIOGRAFIE:

Baker, J. (2002) – *Finding Information on the Internet*: *A tutorial*, http://www.lib. berkeley.edu/Teachinglib/Guides/Internet/Strategies.html, The Regents of the University of California, (13.02.2003).

Brown, M.N. şi Keely, S. (2001) – *Asking* the *right questions*: a *guide* to *criticai thinking*, Sixth edition.

Prentice-Hall Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

Doise, W. şi Mugny, G. (1998) – *Psihologie* socială *şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston.

Temple, C. (2001) – *Strategies* for *Use* Across *the Curriculum*, Reading and Writing for Criticai Thinking Project, Open Society Institute, New York.

PARTEA A TREIA

ŞINELE CA INSTRUMENT ŞI SCOP AL EDUCAŢIEI

„Este, prin urmare, sarcina noastră – am spus eu – a celor ce durăm cetatea, să silim sufletele cele mai bune să ajungă la învăţătura pe care mai înainte am numit-o supremă, anume să vadă Binele şi să

întreprindă acel urcuş, iar după ce, fiind sus, vor fi privit îndeajuns, să nu li se îngăduie ceea ce acum li se îngăduie". „*Ce anume*?"

„*Să rămână pe loc şi să nu mai vrea să coboare îndărăt la acei oameni înlănţuiţi, nici să ia parte la greutăţile şi cinstirile lor, fie că sunt mai mult sau mai puţin vrednice*".

(Platon, *Republica*, 514 a-519 d)

CAPITOLUL 1

CONSTRUIREA SINELUI PRIN EDUCAŢIE ŞI AUTOEDUCAŢIE

STILURI INDIVIDUALE DE ÎNVĂŢARE

CE SUNT STILURILE DE ÎNVĂŢARE?

Stilurile de învăţare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive. Stilurile cognitive reprezintă preferinţa manifestată de o persoană în ceea ce priveşte mecanismul procesării informaţiei şi descrie modul particular al acesteia de a gândi, a memora şi a rezolva probleme. De asemenea, reprezintă o dimensiune a personalităţii care influenţează atitudinile, valorile şi interacţiunea socială şi se referă la o anumită manieră de abordare a evenimentelor, care poate fi globală sau analitică.

Stilurile de învăţare se referă la modul particular în care o persoană, pe de o parte percepe informaţia, iar, pe de altă parte, prelucrează informaţia. Astfel, au apărut anumite clasificări ale stilurilor de învăţare în funcţie de palierul pe care se plasează.

La nivelul palierului perceptiv, stilurile de învăţare se clasifică în funcţie de analizatorul utilizat cu preponderenţă. Fleming şi Mills (1992) identifică patru stiluri de învăţare: vizual, auditiv, citit-scris şi kinestezic.

Pe palierul procesării informaţiei, clasificările sunt mai diverse. David Kolb (1984) identifică patru moduri de învăţare: prin experienţă concretă, prin observare reflexivă, prin conceptualizare abstractă şi prin experimentare activă. Honey şi Mumford (1992) prelucrează modelul lui Kolb şi identifică patru categorii de persoane care învaţă: activiştii, reflexivii, teoreticienii şi pragmaticii. Bernice McCarthy (1987) conturează modelul 4MAT, care cuprinde stiluri de învăţare: inovativ, analitic, pragmatic şi dinamic. Utilizând modelul lui Howard Gardner (1993), cele şapte tipuri de inteligenţă pot fi înţelese şi ca moduri de învăţare. Începuturile modelului elaborat de Dunn şi Dunn se plasează în 1967, când Rita Dunn a început să cerceteze problema stilurilor cognitive şi a influenţelor emisferei cerebrale în peste 90 de

instituţii de învăţământ superior, identificând mai multe componente de care depinde procesul de învăţare. Richard Felder şi Linda Silverman (1988) compun un index al stilurilor de învăţare prin combinarea a opt caracteristici, obţinându-se, astfel, patru preferinţe care caracterizează simultan o persoană: activ sau reflexiv, concret sau intuitiv, vizual sau verbal şi secvenţial sau global.

MODELUL FLEMING ŞI MILLS

Acest model a fost elaborat de neozeelandezii Fleming şi Mills în 1992 şi se centrează pe modalităţile senzoriale prin care percepe informaţia o persoană care învaţă. Autorii identifică următoarele stiluri de învăţare:

vizual – preferinţă pentru grafice, tabele, figuri, scheme şi orice alte reprezentări grafice pentru ceea ce este expus prin intermediul cuvintelor.

auditiv – preferinţă pentru informaţia auzită: prelegeri, casete audio, discuţii.

citit-scris – preferinţă pentru informaţia vehiculată prin cărţi, manuale, articole, notiţe.

kinestezic – preferinţă pentru exerciţiu şi practică, conectare la realitate prin experienţă, exemple sau simulare.

multimodal – combină minim două preferinţe.

Stilul multimodal caracterizează 50 – 70% din populaţie. Punctul forte al unui profesor cu acest stil este că se poate adapta uşor la preferinţele elevilor săi. Punctul slab este că atunci când învaţă el însuşi, are nevoie ca informaţia să îi fie prezentată într-un mod mai complex, pentru a o înţelege eficient.

Aceste preferinţe nu sunt absolute, ele se pot modifica în timp, pe de o parte, iar pe de altă parte o persoană poate învăţa multimodal (receptează informaţia prin mai multe modalităţi pentru a putea înţelege eficient).

Vom prezenta în continuare un chestionar adaptat după cel propus de Fleming şi Mills.

Chestionar pentru identificarea preferinţelor perceptive

Acest chestionar vă ajută să vă identificaţi preferinţa pentru modul în care percepeţi informaţia. Alegeţi răspunsul care vi se potriveşte cel mai bine, încercuind litera corespunzătoare. Puteţi alege mai mult de un răspuns la fiecare întrebare. De asemenea, puteţi să nu alegeţi niciun răspuns în cazul întrebărilor care nu vi se potrivesc, dar

încercaţi, să răspundeţi la minim 10 din cele 13 întrebări.

1. Este nevoie să oferiţi instrucţiuni unei persoane care se află lângă dumneavoastră. Persoana locuieşte la un hotel din oraş, a închiriat o maşină şi doreşte să vă viziteze acasă. Cum procedaţi?

a. îi desenaţi o hartă… *

b. îi daţi instrucţiuni verbale. – …

c. îi daţi instrucţiuni scrise.

d. O luaţi de la hotel cu maşina…).

2. Nu sunteţi sigur (a) în legătură cu felul în care se ortografiază un cuvânt. Cum procedaţi?;

a. Vă uitaţi în dicţionar.).

b. Vizualizaţi cuvântul în minte. –:

c. Auziţi cuvântul în minte.

d. Scrieţi ambele versiuni şi alegeţi una.

3. Tocmai aţi primit itinerarul unei excursii în jurul lumii, fapt ce este de interes şi pentru un prieten de-al dvs. Cum procedaţi?

a. îl sunaţi imediat şi îi spuneţi.

b. îi trimiteţi o copie a materialului.

c. îi arătaţi itinerarul pe o hartă…

d. îi împărtăşiţi ce intenţionaţi să faceţi în fiecare loc pe care îl veţi vizita.

4. Vă pregătiţi să gătiţi ceva special pentru familia dumneavoastră. Cum procedaţi?

a. Gătiţi ceva cunoscut, pentru care nu aveţi nevoie de cartea de bucate.

b. Răsfoiţi cartea de bucate ghidându-vă după ilustraţii pentru a alege.

c. Folosiţi o anumită carte de bucate, în care ştiţi că este o reţetă bună.

5. Trebuie să informaţi un grup de turişti despre rezervaţiile naturale din zona dumneavoastră. Cum procedaţi?

a. îi duceţi cu maşina la o rezervaţie.

b. Le arătaţi fotografii şi diapozitive.

c. Le daţi broşuri sau cărţi care prezintă rezervaţia."; d. Le faceţi o expunere despre rezervaţie.

6. Vă pregătiţi să achiziţionaţi o combină muzicală. În afara preţului, ce altceva vă va influenţa decizia?

a. Vânzătorul care vă spune ceea ce doriţi să aflaţi.: b. Detaliile

pe care le citiţi.

c. Butonarea pentru a testa calitatea sunetului.

d. Faptul că arată elegant şi modern.

7. Reamintiţi-vă un moment în care aţi învăţat un joc nou. Cum aţi învăţat cel mai bine?

a. Din indicii vizuale (ilustraţii, diagrame, schiţe).

b. Din instrucţiunile scrise.

c. Ascultând explicaţiile cuiva. – d. Încercând să jucaţi.

8. Aveţi o problemă cu ochii. Preferaţi ca oftalmologul să:

a. vă spună ce este în neregulă.

b. vă arate o diagramă cu ce este în neregulă.

c. să folosească un mulaj pentru a vă explica problema.

9. Vă pregătiţi să învăţaţi cum se utilizează un nou program pentru calculator. Cum procedaţi?

a. Vă aşezaţi la calculator şi începeţi să apăsaţi tastele.

b. Citiţi manualul utilizatorului.

c. Sunaţi un prieten şi îl întrebaţi.

10. Locuiţi într-un hotel şi aţi închiriat o maşină. Intenţionaţi să vizitaţi un prieten a cărui adresă nu o cunoaşteţi. Ce aţi dori să facă prietenul?

a. Să vă deseneze o hartă.:

b. Să vă dea instrucţiuni verbale.

c. Să vă dea instrucţiuni scrise.":

d. Să vă ia de la hotel cu maşina.

11. Cu excepţia preţului, ce altceva vă influenţează decizia când cumpăraţi un manual?

a. Faptul că aţi folosit un exemplar înainte.

b. Faptul că un prieten v-a vorbit despre manual.

c. Citirea rapidă a câtorva fragmente.

d. Felul cum arată (este atractiv).

12. La cinema rulează un film nou. Ce vă determină să mergeţi sau nu să îl vizionaţi?

a. Cronica pe care aţi auzit-o la radio…

b. Cronica pe care aţi citit-o în ziar.

c. Reclama pe care aţi văzut-o.

13. Preferaţi un profesor care recurge la a. manuale, suporturi de curs, texte?

b. diagrame, tabele, grafice?

c. vizite, experienţe de laborator, sesiuni practice?

d. discuţii, lectori invitaţi?

Fişă de calcul a scorului încercuiţi litera/literele care corespund răspunsurilor dumneavoastră. De exemplu, dacă la întrebarea nr. 3 aţi răspuns „b" şi „e" încercuiţi literele „C" şi „V".

Întrebarea	a	b	e	d
1	V	A	C	K
2	C	V	A	K
3	A	C	V	K
4	K	V	C	
5	K	V	e	A
6	A	e	K	V
7	V	e	A	K
8	A	V	K	
9	K	e	A	
10	V	A	C	K
11	K	A	C	V
12	A	e	V	
13	C	V	K	A

Pentru calcularea scorului urmaţi paşii:

1. calculaţi numărul total al răspunsurilor care corespund fiecărei litere:

V = A =

K =

2. scrieţi totalurile parţiale în ordine descrescătoare, notând în dreapta litera care îi corespunde fiecăruia

3. adunaţi totalurile parţiale; verificaţi ce cifră îi corespunde acestei sume în tabelul de mai jos

Suma totalurilor parţiale este între	Cifra corespunzătoare
10 – 16	1
17 – 22	2
23 – 30	3
30	4

4. stilul dumneavoastră preferat este cel la care aveţi cel mai mare total parţial

5. dacă diferenţa dintre totalurile parţiale înşirate descrescător este mai mică sau egală cu cifra corespunzătoare sumei totalurilor parţiale, stilul dumneavoastră este multimodal. Componenţa modală rezultă din combinarea acelor stiluri pentru care diferenţa dintre totalul parţial mai mare şi următorul total parţial nu depăşeşte cifra din tabel, care corespunde sumei totalurilor parţiale.

Exemplu:

Dacă aţi obţinut următoarele totale parţiale: V = 3, A = 8, C = 3, K = 6, la prima vedere aţi putea crede că sunteţi auditiv. Pentru a verifica dacă sunteţi multimodal, aşezaţi totalurile în ordine descrescătoare şi faceţi suma acestora. 8 + 6 + 3 + 3 = 20. Cifra corespunzătoare acestui total este 2 (intervalul 17 – 22). Comparând totalurile parţiale, obţinem următoarele diferenţe: 8 – 6 = 2; 6 – 3 = 3. Deoarece diferenţa dintre primele două este mai mică sau egală decât cifra 2, înseamnă că sunteţi multimodal – cu două preferinţe (auditiv şi kinestezic).

MODELUL KOLB

Autorul teoriei învăţării experienţiale, David Kolb, propune o tipologie a trăsăturilor individuale în învăţare (1981, 1984) care porneşte de la premisa că procesarea informaţiei este influenţată de experienţa pe care o acumulăm sau o deţinem la un moment dat.

Modelul este imaginat circular, şi presupune că fiecare individ va parcurge toate cele patru tipologii, în ordinea propusă de autor: experimentare concretă sau învăţarea prin experienţă; reflectare/observare sau învăţarea prin examinare; abstractizare/conceptualizare sau învăţarea prin explicitare şi experimentare activă sau învăţarea prin aplicare.

Experienţă concretă *A simţi*

Acomodare

Testarea ipotezelor în situaţii noi *A face*

Convergenţă

Divergenţă

Reflecţie şi observare *A privi*

Asimilare

Abstractizare şi generalizare *:

A gândi

Figura 6 – Stilurile în teoria învăţării experienţiale

Pentru ca o experienţă completă de învăţare să se producă o persoană care învaţă trebuie să parcurgă toate cele patru stadii.

Fiecare persoană utilizează toate cele patru stiluri în grade diferite, dar manifestă preferinţă pentru unul dintre ele.

Cei care învaţă prin *acomodare* combină experienţa activă cu experienţa concretă. Sunt orientaţi înspre ceilalţi şi practică rezolvarea problemelor prin încercare şi eroare. Cei care învaţă prin *divergenţă* îmbină experienţa concretă cu observarea şi reflecţia. Au tendinţa de a utiliza informaţiile care le provin prin intermediul simţurilor. Cei care învaţă prin *asimilare* combină observarea şi reflecţia cu observarea şi generalizarea. îi caracterizează gândirea de tip abstract şi orientarea teoretică. Cei care învaţă prin *convergenţă* combină abstractizarea şi generalizarea cu experimentarea activă. Dovedesc o bună înţelegere a laturii practice a ideilor şi sesizează aplicabilitatea acestora.

Experienţa concretă sau *a simţi* înseamnă a percepe informaţia. Judecăţile se întemeiază pe simţuri. Aceste persoane consideră abordările teoretice lipsite de utilitate, învaţă cel mai bine din exemple în care pot fi implicaţi ei înşişi. Se relaţionează cu egalii lor nu cu reprezentanţi ai autorităţii. Munca în echipă îi ajută să obţină succes. Fiind autonomi în învăţare au nevoie de un profesor facilitator.

Observarea şi reflexia sau *a privi* reflectă felul în care anumite aspecte ne influenţează viaţa. Aceste persoane se bazează pe observaţii sistematice în judecăţile pe care le emit. Le plac prelegerile şi expunerile pentru că acestea permit observare imparţială. Preferă evaluarea externă. Au nevoie de un profesor care este expert, formulează sarcini de lucru şi oferă sugestii.

Abstractizarea şi generalizarea sau *a gândi* presupune a compara cum anumite lucruri se potrivesc cu experienţa noastră. Aceste persoane sunt orientate mai mult înspre simboluri şi obiecte decât înspre oameni. Învaţă cel mai bine în situaţii de învăţare impersonale, care evidenţiază teoriile şi permit analiza sistematică. Le plac studiile de caz, lecturile şi exerciţiile de gândire. Ceilalţi îl ajută prea puţin în învăţare.

Experienţa activă sau *a face* trimite înspre felul în care informaţiile noi oferă posibilităţi pentru a fi utilizate în acţiuni. Învaţă cel mai bine când sunt antrenaţi în proiecte, dezbateri de grup sau rezolvarea temelor de casă. Sunt extrovertiţi şi doresc să atingă totul. Le place să vadă totul şi-şi stabilesc propriile criterii după care decid relevanţa informaţiilor.

Honey şi Mumford (1986) au prelucrat observaţiile lui Kolb pe

direcţia demonstrării diversităţii umane şi au elaborat patru stiluri individuale de învăţare, pe baza ideii că fiecare persoană percepe, procesează şi reprezintă informaţia într-un mod diferit. Achiziţiile se produc la un nivel calitativ superior atunci când experienţele de învăţare angrenează stilul preferat al unei persoane.

Cele patru stiluri sunt: teoreticienii, pragmaticii, activiştii şi reflexivii.

Teoreticienii se întreabă constant cum se relaţionează un lucru cu altele. Preiau informaţiile prin analiză, observaţie şi gândire. Punctul lor forte constă în abilitatea de a crea modele teoretice. îi întâlnim în cercetare sau în departamentele care se ocupă de planificare. Fraza cheie: Dacă e logic e bine.

Pragmaticii se întreabă mereu cum pot pune în practică o idee. Cel mai tare punct al lor este că observă latura practică a informaţiilor. Achiziţionează cunoştinţele prin experienţă directă, simţuri, acţiuni. Au interese legate de tehnică şi se specializează adesea în fizică. Fraza cheie: Dacă funcţionează e bine.

Activiştii sunt gata să încerce orice. Acordă semnificaţie unei experienţe prin angajare imediată în folosirea sau realizarea acesteia. Punctul forte al lor este faptul se implică în experienţe noi. Excelează în a se adapta la circumstanţele imediate ale contextului. Rezolvă problemele intuitiv, bazându-se pe informaţia de la alţii. îi întâlnim în marketing şi vânzări. *Fraza*, cheie: Voi încerca orice măcar o dată.

Reflexivii preferă să aibă timp să mediteze asupra unui subiect. Acordă semnificaţie unei experienţe reflectân la ea şi încercând să identifice toate posibilităţile. Punctul lor forte constă în abilitatea imaginativă. Au interese culturale variate şi le place arta. Pot deveni consilieri, directori de resurse umane, artişti. Fraza cheie: Am nevoie de timp să mă gândesc la acest lucru.

Pentru a vă identifica preferinţa personală pentru un stil de învăţare puteţi folosi chestionarul următor, ţinând cont de faptul că aşa cum nu există stiluri bune şi stiluri rele, nu există nici răspunsuri greşite sau corecte.

Chestionar pentru identificarea stilului de învăţare preferat

Bifaţi afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în acord decât în dezacord. Marcaţi cu „x" afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în dezacord decât în acord... – ... – ...). – ...

— 1 Acţionez adesea fără să ţin seama de consecinţe

— 2 Când aflu o teorie nouă mă întreb ce aplicaţii are în practică

— 3 Mă pasionează aspectele care ţin de autodisciplină (îmi supraveghez dieta, fac sport regulat, am anumite tabieturi)

— 4 Sunt mândru/ă când duc un lucru până la capăt

— 5 Mă potrivesc mai bine cu persoanele logice, analitice, decât cu cele spontane, iraţionale

— 6 Mă atrag mai mult ideile noi şi neobişnuite decât cele practice

— 7 în discuţii îmi place să merg direct la ţintă…

— 8 Am grijă să nu trag concluzii prea rapid

— 9 Prefer să mă raportez spontan şi flexibil la evenimente, decât să le planific dinainte

— 10 Cred că hotărârile luate în urma unei analize complete a informaţiilor sunt mai puternice decât cele bazate pe intuiţie

— 11 Sunt perfecţionist/ a

— 12 Regulile sunt făcute pentru a fi încălcate

— 13 Sesizez adesea modalităţi mai bune, mai practice de a face lucrurile

— 14 Dacă am de scris ceva, prefer să fac multe schiţe înainte de versiunea finală

— 15 în discuţii sunt realist/ă, îi readuc pe ceilalţi la subiectul discuţiei şi evit speculaţiile

— 16 în conversaţiile cu ceilalţi sunt cel/cea mai obiectiv/ă

— 17 Când ceva merge rău mă bucur să las baltă acea activitate

— 18 E preferabil să te gândeşti bine înainte să acţionezi

— 19 Nu mă deranjează să rănesc sentimentele celorlalţi atâta timp cât lucrurile se finalizează

— 20 îmi plac şedinţele care se desfăşoară metodic

Calcularea scorului: …

Pentru fiecare răspuns bifat adăugaţi un punct lângă litera corespunzătoare (de exemplu, dacă aţi bifat întrebarea 1 puneţi 1 punct lângă litera A). Adunaţi punctajul corespunzător fiecărei litere. Cea la care obţineţi cel mai mare scor reprezintă stilul de învăţare pe care îl preferaţi.

1. A	6. A	11. T	16. T
2. P	7. P	12. A	17. A

3. T 4. R 5. T: A	8. R 9. A 10. R R	13. P 14. R 15. P P…	18. R 19. P 20. T T
TO TAL PU „A NCTE ”.	TO TAL PU „R NCTE ”.	TO TAL PU „P” NCTE .	TOTA PUNC E „T”. — –.

Cod: A – activişti, B – reflexivi, P – pragmaticii, T – teoreticienii

MODELUL 4MAT

Bernice Mrlarthy, autoarea lucrării „4MAT în action: creative lesson plâns for teaching to learning styles with right/left mode techniques” (*Modelul 4MAT*: *proiecte didactice creative pentru adaptarea predării la stilurile de învăţare cu preferinţă pentru emisfera stângă/dreaptă*] propune o altă clasificare particularităţilor de procesare a informaţiei. McCarthy a studiat şi preferinţele pentru utilizarea cu preponderenţă a uneia dintre cele două emisfere cerebrale sau a utilizării lor integrate. Teoria lateralităţii sugerează că fiecare dintre emisferele cerebrale controlează un mod diferit de gândire. Cele mai multe persoane au o preferinţă distinctă pentru o emisferă sau alta, dar există şi un număr, mai redus, de persoane care le *utilizează* pe ambele în aceeaşi măsură.

Cele patru stiluri de învăţare esenţializate de autoare sunt redate în tabelul de mai jos:

amu! de învăţam		gât* ats & şi! 4 e	
Inov ativ	Interes pentru semnificaţii personale, nevoie de motive pentru a învăţa, legătură între informaţii şi utilitatea lor în	Învăţare prin cooperare Brainstorming Interdisciplinarita te	DE CE?

	viaţa cotidiană		
Analitic	Interes pentru învăţarea factuală, aprofundarea comprehensiunii, conceptelor şi proceselor	Expuneri, prelegeri, proiecte independente, analiza datelor	CE?
Pragmatic	Interes pentru cum se fac lucrurile, dorinţa de experimentare şi testare	Experimentele, simularea, modelarea	CUM?
Dinamic	Interes pentru descoperiri proprii; se bazează pe intuiţie, învaţă şi de la ei, şi de la alţii	Munca independentă, jocul de rol, dramatizare, jocul didactic	DACĂ?

Tabelul 17 – Stilurile de învăţare 4MAT

În mod tradiţional, tehnicile de instruire folosite în şcoală răspund mai ales nevoilor stilului analitic.

În privinţa specificului emisferelor cerebrale, sarcinile de învăţare se adresează mai mult emisferei stângi. Pentru a dezvolta şi emisfera dreaptă se pot formula sarcini de învăţare care să includă folosirea metaforelor, a analogiilor, a jocului de rol, a elementelor vizuale şi a mişcării.

Caracteristicile preferinţelor emisferice sunt:

Emisfera stângă

Logică

Secvenţialitate

„Raţionalism

Analitic

Obiectiv
Priveşte părţile
Emisfera dreaptă întâmplător
Intuiţie
Holism
Sintetic
Subiectiv
Priveşte întregul

Preferinţa emisferică stângă se manifestă când se operează cu structuri, secvenţe, când se examinează elemente, se foloseşte limbajul obişnuit şi cifrele, când se divizează informaţia pentru a fi analizată.

Preferinţa emisferică dreaptă se manifestă când se operează în absenţa concretului, cu imagini, când se caută tipare, când se creează metafore. Presupune simultaneitate, sinteză şi consolidarea informaţiilor.

Preferinţa emisferică integrată are ca rezultat dezvoltarea gândirii şi învăţării de ordin superior. Presupune profunzime a înţelegerii, creativitate în rezolvarea problemelor.

MODELUL DUNN ŞI DUNN

Modelul Dunn şi Dunn reprezintă o încercare de a integra o varietate de componente ale stilurilor de învăţare cu scopul de a fi obiectivate în proiectarea strategiilor de instruire. Premisele de la care porneşte acest model sunt:

oricine are puncte tari, dar oameni diferiţi au puncte tari diferite majoritatea indivizilor pot învăţa strategiile de instruire răspund diversităţii punctelor tari există preferinţe individuale şi acestea pot fi măsurate în condiţiile unui mediu favorabil de învăţare, elevii/ studenţii demonstrează rezultate mai bune majoritatea profesorilor pot învăţa să folosească stilurile de învăţare ca punct de reper în proiectarea instruirii mulţi studenţi / elevi pot învăţa să valorifice punctele tari ale stilurilor de învăţare.

Dimensiunile modelului Dunn şi Dunn sunt în număr de cinci, fiecare incluzând şi subunităţi:

1. Dimensiunea ambientală cuprinde elemente precum: iluminatul, sunetul, temperatura şi aranjarea băncilor. De exemplu, unele persoane au nevoie de o cameră liniştită şi răcoroasă pentru a învăţa, pe când altele nu se pot concentra dacă nu ascultă muzică şi nu este cald.

2. Dimensiunea emoţională include elemente precum: motivaţia, perseverenţa, responsabilitate şi structura. De exemplu: unele persoane trebuie să termine o sarcină înainte de a începe o alta, pe când alte persoane lucrează mai bine dacă rezolvă mai multe sarcini deodată.

3. Dimensiunea sociologică conţine elemente legate de modul în care indivizii învaţă atunci când se asociază cu alţii: singur sau în echipă, cu adulţi sau colegi, variat sau rutinier. De exemplu, unii oameni, preferă să fie singuri atunci când au de a face cu un subiect dificil, pe când alţii învaţă mai bine dacă lucrează într-un grup de colegi.

4. Dimensiunea fiziologică include elemente precum: modalitatea perceptuală (auditivă, vizuală, tactilă sau kinestezică), bioritmul zilnic, consumul de alimente şi mişcarea. De exemplu, unele persoane sunt noctambule, pentru că învaţă mai bine noaptea, iar altele sunt diurne, pentru că învaţă mai bine ziua.

5. Dimensiunea psihologică conţine elemente care ţin de procesarea informaţiei: preferinţa emisferică, impulsivitatea sau reflexivitatea, globalitatea sau analiza.

Cele 21 de elemente care compun modelul Dunn şi Dunn sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Sdt miii:	Elemente					
	Ilu minat	Sunet		Temperat ură		Designu l clasei
	Mot ivaţie	Persev erenţă		Responsa bilitate		Structu ă
* * ** ***	Sin gur	În pereche	În grup de colegi	În echipă	Cu adulţi	Va rietate d relaţii
	Percepţie		Aliment aţie		Bioritiu	Mişcare
* * ** * ***	Global/ anali tic		Preferinţa emisferică		Impulsiv-refl exiv	

Tabelul 18 – Elementele modelului Dunn şi Dunn 230

Preferinţa pentru un anumit stil de învăţare se modifică de-a lungul timpului în funcţie de patru aspecte (Dunn şi Griggs, 1998):

modul de procesare a informaţiei – global sau analitic vârsta… –… –., genul rezultate şcolare superioare sau slabe.

MODELUL GARDNER

Inteligenţele multiple pot fi înţelese şi ca moduri diferite de a învăţa. În general, sistemul de învăţământ tinde să favorizeze două dintre aceste moduri: cel logic/matematic şi cel verbal/lingvistic. Fiecare dintre modalităţile de învăţare implică abilităţi specifice (Lazear, 1991). (Vezi tabelul 19)

Modul de învăţare	Capacităţile implicate
Verb al / Lingvis tic	Înţelegerea ordinii şi semnificaţiei cuvintelor Persuadarea altcuiva în privinţa cursului unei acţiuni Explicare, predare şi învăţare Umor Memorare şi reactualizare Analiză metalingvistică
Muzical/Rit mic	Evaluarea structurilor muzicale Scheme mentale pentru ascultarea muzicii Sensibilitate faţă de sunete Recunoaşterea, crearea şi reproducerea melodiilor şi a ritmurilor Discriminarea trăsăturilor caracteristice tonurilor
Logic/ Matematic	Patternuri de recunoaştere abstracte Raţionament inductiv Raţionament deductiv Identificarea relaţiilor şi conexiunilor Realizarea de calcule complexe Raţionament ştiinţific
Vizual/ Spaţial	Imaginaţie activă Formarea reprezentărilor Plasarea în spaţiu Manipularea imaginilor Reprezentări grafice Recunoaşterea relaţiilor spaţiale dintre obiecte Acurateţea percepţiei din unghiuri diferite
Corporal/ Kinestezic	Controlul mişcărilor voluntare Extinderea conştientizării corporale Conexiune minte-corp Abilităţi de imitare îmbunătăţirea funcţiilor corpului

Interpersonal	Comunicare verbală şi non-verbală eficientă Sensibilitate faţă de dispoziţiile, motivaţiile şi sentimentele celorlalţi Munceşte cooperativ într-un grup Discernerea comportamentelor şi intenţiilor mai puţin vizibile ale altora Transpunerea în perspectiva altora Crearea şi menţinerea sinergiei
Intrapersonal	Concentrare mentală Conştientă Metacogniţie Conştientizarea şi exprimarea diferitelor sentimente Sentimentul identităţii Gândire şi raţionamente de nivel superior

Tabel 19 – Inteligenţele ca moduri de învăţare

Pentru a îmbunătăţi capacitatea de învăţare a unei persoane, se porneşte de la identificarea trăsăturilor personale deţinute de o persoană la un moment dat. În cele ce urmează propunem un inventar al comportamentelor specifice fiecăreia dintre inteligenţele multiple destinat adulţilor, adaptat după Lazear (1991).

Chestionar pentru identificarea inteligenţei predominante

Bifaţi afirmaţiile care ui se potrivesc în interiorul fiecărei categorii de inteligenţă. *Adăugaţi informaţii care nu apar în inventar*, *dar vi se par relevante*.

1. Inteligenţa verbală/lingvistică… – …

— Cărţile sunt foarte importante pentru mine

— Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, spune sau scrie

— Reţin mai mult din ceea ce aud la radio sau de pe o casetă, decât de la televizor sau din filme

— Îmi plac jocurile de cuvinte precum scrabble, anagrame, rebus

— Îmi place să-i distrez pe ceilalţi cu frământări de limbă, rime fără sens sau jocuri de cuvinte

— Adeseori ceilalţi se opresc să-mi ceară explicaţii asupra înţelesului cuvintelor pe care le folosesc în scris sau în vorbire

— Româna, socio-urnanele şi istoria mi se par mult mai uşoare decât matematica şi ştiinţele exacte

— Când conduc pe autostradă acord mai mare atenţie cuvintelor de pe indicatoare decât decorului

— Conversaţiile mele includ referiri frecvente la lucruri pe care le-am citit sau auzit

— Am scris recent ceva care m-a făcut să mă simt mândru/ă şi mi-a adus recunoaşterea celorlalţi

Alte aspecte relevante: … – …

2. Inteligenţa logico-matematică

— Pot efectua calcule mintale cu uşurinţă

— Matematica şi/sau ştiinţele exacte au fost printre materiile mele favorite în şcoală

— Îmi plac – icurile şi problemele care necesită gândire logică

— Îmi place! iniţiez mici experimente de tipul „ce-ar fi dacă".

(Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o pun trandafirului japonez în fiecare săptămână?)

— Mintea mea este în căutarea tiparelor, regulilor, secvenţelor logice

— Mă interesează noile orientări din ştiinţă

— Cred că aproape orice poate fi explicat raţional

— Uneori gândesc într-un mod abstract, fără imagini sau cuvinte

— Îmi place să găsesc firul logic în ceea ce oamenii spun sau fac

— Mă simt mai confortabil într-o situaţie atunci când ceva a fost măsurat, analizat, categorizat sau cuantificat în vreun fel

Alte aspecte relevante:

3. Inteligenţa vizuală/spaţială

— Vizualizez frecvent imagini când închid ochii

— Sunt sensibil la culori

— Folosesc frecvent aparatul de fotografiat sau camera de luat vederi pentru a înregistra ce se întâmplă în jurul meu

— Îmi place să rezolv puzzle-uri

— Îmi amintesc visele

— Mă orientez uşor în spaţii care îmi sunt nefamiliare

— Îmi place să desenez sau să mâzgălesc

— Geometria mi s-a părut mai uşoară decât algebra

— Pot să-mi imaginez cum ar arăta lumea dacă ar fi privită de deasupra, prin ochii unei păsări

— Prefer să citesc texte bogat ilustrate

Alte aspecte relevante:

4. Inteligenţa muzicală/ritmică

— Am o voce plăcută

„Pot să spun când o notă muzicală sună fals

— Ascult des muzică la radio, casetofon sau CD player

— Cânt la un instrument

— Viaţa mea ar fi foarte săracă fără muzică

— Mă surprind adesea plimbându-mă în timp ce îmi răsună în minte o reclamă sau un refren

— Pot cu uşurinţă să ţin tempoul unei piese muzicale cu un simplu instrument de percuţie

— Ştiu începuturile multor cântece şi piese muzicale

— Dacă aud o secvenţă muzicală o dată sau de două ori, pot să o reproduc cu acurateţe

— Adesea bat ritmuri sau cânt în timp ce lucrez, studiez sau învăţ ceva nou:.

Alte aspecte relevante:

5. Inteligenţa corporal-kinestezică

— Practic în mod regulat cel puţin un sport sau o activitate fizică

— Mi se pare dificil să stau nemişcat/ă o perioadă mai lungă de timp

— Îmi place să lucrez folosindu-mi mâinile în activităţi precum: cusutul, ţesutul, sculptură, dulgherie, modelaj

— Cele mai bune idei îmi vin în timpul plimbărilor îndelungate sau când sunt angajat/ă în vreo activitate fizică

— Îmi place să-mi petrec timpul liber afară

— Gesticulez când vorbesc cu alţii

— Trebuie să ating lucrurile pentru a putea învăţa mai multe despre ele

— Îmi plac drumeţiile îndrăzneţe sau alte experienţe fizice palpitante

— Am o coordonare motrică bună

— Am nevoie să exersez o nouă abilitate mai mult decât să citesc sau să văd o descriere a acesteia

Alte aspecte relevante:

6. Inteligenţa intrapersonală

— Petrec mult timp singur/ă meditând, reflectând, gândindu-mă la aspecte importante ale vieţii

— Am urmat şedinţe de consiliere sau ateliere de dezvoltare

personală pentru a învăţa mai mult despre mine

— Sunt capabil/ă să fac faţă dificultăţilor cu optimism

— Am un hobby sau o preocupare specială pe care le păstrez pentru mine

— Am câteva ţinte importante în viaţă, la care mă gândesc constant

— Am o perspectivă realistă asupra puntelor mele tari şi slabe (generată de feedbackurile primite de la alţii)

— Prefer să-mi petrec weekend-ul într-o cabană la munte decât într-un hotel plin de lume

— Mă consider o persoană hotărâtă şi independentă

— Ţin un jurnal

— Sunt liber profesionist/ă sau cel puţin m-am gândit serios să dezvolt o afacere personală

Alte aspecte relevante: „;

7. Inteligenţa interpersonală:

— Sunt genul de persoană la care ceilalţi vin pentru sfaturi

— Prefer sporturile de echipă celor individuale

— Când am o problemă mai degrabă caut pe cineva care să mă ajute decât să o rezolv eu singur/ă

— Am cel puţin trei prieteni apropiaţi

— Îmi plac jocurile de societate (monopoly, bridge) mai mult decât cele individuale (jocuri video, solitaire)

— Îmi place să învăţ pe alţii ceea ce ştiu să fac

— Mă consider leader (sau alţii mă consideră astfel)

— Mă simt confortabil în mijlocul unei mulţimi

— Îmi place să mă implic în activităţi cu nuanţă socială la serviciu, biserică sau în comunitate

— Mai degrabă mi-aş petrece serile la o petrecere însufleţită, decât să stau singur/ă acasă

Alte aspecte relevante:

MODELUL FELDER ŞI SILVERMAN

Un alt model integrativ al preferinţelor pentru învăţare este cel propus în 1988 de Richard Felder şi Linda Silverman, sub numele de indexul stilurilor de învăţare (*Index of Learning Styles* – ILvă). Acest model conţine patru dimensiuni: activ-reflexiv, concret-intuitiv, vizual-verbal şi secvenţial-global.

Persoanele active reţin şi înţeleg informaţiile mai bine atunci

când acţionează asupra acestora, prin discuţii, aplicându-le sau explicându-le altora. Aceste persoane preferă munca în grup. Le este dificil să asculte prelegeri stând nemişcaţi. *Fraza*, care îi caracterizează este: să încercăm şi să vedem cum merge!

Persoanele reflexive preferă să se gândească la informaţii în liniște. Lucrează singuri şi le este şi lor dificil să asculte prelegeri fără a se mişca. Fraza care îi caracterizează este: mai întâi să ne gândim!

Persoanele concrete tind să înveţe factual, le place să rezolve problemele prin metode cunoscute. Nu agreează complicaţiile şi surprizele. Sunt meticuloşi şi deţin abilităţile necesare activităţilor practice. Sunt precauţi şi nu agreează cursurile în care legătura cu lumea reală nu este uşor vizibilă.

Persoanele intuitive preferă învăţarea prin descoperire, înţeleg cu uşurinţă conceptele noi, chiar dacă sunt abstracte. Lucrează rapid şi sunt creativi. Nu le place să memoreze informaţii şi să desfăşoare activităţi rutiniere.

Persoanele vizuale îşi amintesc mai bine ceea ce văd: ilustraţii, scheme, filme, demonstraţii.

Persoanele verbale reţin mai mult prin intermediul cuvintelor, a explicaţiilor scrise sau orale.

Persoanele secvenţiale realizează comprehensiunea în secvenţe lineare, unde fiecare pas decurge logic din cel anterior. Urmează patternurile logice în rezolvarea de probleme.

Persoanele globale învaţă în salturi, reţinând materialul aproape la întâmplare, fără a vedea conexiunile dintre părţi. Rezolvă rapid probleme complexe, recombină elementele în modalităţi noi, odată ce au imaginea de ansamblu, dar pot întâmpina dificultăţi în a explica cum au ajuns la rezultat.

Vom prezenta un chestionar pentru identificarea preferinţelor pentru un anumit mod de învăţare, adaptat după Richard Felder şi Barbara Soloman (Barbara Soloman, Richard Felder, North Carolina State University).

Indexul stilurilor de învăţare *încercuiţi răspunsul care vi se potrivește. Alegeţi un singur răspuns. Dacă vi se potrivesc şi „a" şi „b" alegeţi situaţia care predomină*.

1. Înţeleg mai bine ceva după ce:

a. pun în practică.

b. reflectez.

2. Sunt considerat/ă mai degrabă: …

a. realist/ă… i b. inovativ/ă.

3. Când mă gândesc la ceea ce am făcut ieri îmi amintesc mai ales: … a. Imagini… b. cuvinte.

4. Am tendinţa să:

a. Înţeleg detaliile unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra structurii sale generale.

b. Înţeleg structura generală a unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra detaliilor.

5. Când învăţ ceva nou îmi este de ajutor să:

a. Vorbesc…

b. mă gândesc.

6. Ca profesor aş prefera să predau un curs care are de-a face cu: „a. fapte şi situaţii din viaţa reală.

b. idei şi teorii.

lucrează la un

7. Prefer să obţin informaţiile noi prin:

a. imagini, diagrame, figuri, hărţi.

b. instrucţiuni scrise sau verbale.

8. Odată ce am înţeles:

a. toate părţile, înţeleg şi întregul.

b. Întregul, înţeleg şi părţile.

9. Când sunt într-un grup de studiu care material dificil:

a. contribui cu idei.:

b. ascult.

10. Îmi este mai uşor să învăţ: „V

a. date concrete.

b. concepte.

11. Într-o carte cu multe ilustraţii prefer să:

a. privesc imaginile cu atenţie.

b. mă concentrez asupra textului.

12. Când rezolv probleme de matematică:

a. lucrez în ritmul meu, mă îndrept înspre soluţie pas cu pas.

b. văd imediat soluţia, dar am dificultăţi în a găsi paşii pentru a ajunge la rezultat.

13. În timpul cursurilor:

a. am reuşit să cunosc mulţi colegi.

b. nu am reuşit să cunosc prea mulţi colegi.

14. Când citesc texte ştiinţifice prefer un material care:

a. mă învaţă lucruri noi sau îmi spune cum să fac ceva.

b. Îmi oferă idei noi asupra cărora să reflectez.

15. Îmi plac profesorii care:

a. schiţează figuri pe tablă.

b. alocă mult timp explicaţiilor.

16. Când analizez o povestire sau un roman:

a. mă gândesc la evenimente şi încerc să le combin pentru a înţelege tema.

b. ştiu imediat care este tema şi revin, după lectură, pentru a identifica elemente care demonstrează tema.

17. Când încep o problemă din tema de casă prefer să:

a. Încep lucrul imediat.

b. Încerc să înţeleg complet problema mai întâi.

18. Îmi place mai mult ideea de:

a. certitudine…

b. teorie…

19. Îmi amintesc mai bine ceea ce:, /, a. văd…".

b. aud.

20. Este mult mai important pentru mine ca un instructor să:

a. prezinte materialul în secvenţe clare.

b. ofere o viziune de ansamblu şi să coreleze materialul cu alte subiecte.

21. Prefer să învăţ…

a. Într-un grup de studiu…

b. singur/ă…

22. Prefer să fiu considerat/ă: – … –:

a. atent/ă cu detaliile muncii mele.

b. creativ/ă în modul în care îmi fac munca.

23. Când primesc instrucţiuni în privinţa unui loc necunoscut prefer:

a. O hartă.:

Instrucţiuni scrise.

24.

b. Învăţ: a. b.

Într-un ritm constant, dacă studiez voi înţelege, în salturi, uneori sunt confuz/ă şi apoi, deodată, totul face „clic".

25. Mai întâi prefer să: … a. Încerc lucrurile… – *i* –"…

b. mă gândesc cum voi proceda.

26. Când citesc de plăcere, îmi plac scriitorii care:

a. se exprimă clar.

b. se exprimă într-un mod creativ, interesant.

27. Când văd o diagramă sau o figură în clasă îmi voi aminti:

a. imaginea.

b. ceea ce instructorul a spus despre aceasta.

28. Când am de-a face cu un grupaj de informaţii mi se întâmplă să:

a. mă concentrez perspectiva.

b. Încerc să înţeles asupra detaliilor, pierzând perspectiva înainte de a intra în detalii. 29. Îmi amintesc mai uşor:

a. ceea ce am făcut.

b. la ce m-am gândit mult timp.

30. Când îndeplinesc o sarcină, prefer să:

a. stăpânesc un mod de a o rezolva.

b. vin cu modalităţi noi de rezolvare.

31. Când cineva îmi prezintă date prefer:

a. figurile şi graficele.:

b. rezumatele scrise.

32. Când scriu o lucrare, sunt mai înclinat (a):

a. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) la introducerea lucrării şi să progresez în ordine.

b. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) diferite părţi ale lucrării şi apoi să le ordonez.

trebuie să lucrez la un proiect de grup, în primul unde fiecare iar apoi să ne

33. Când rând vreau să:

a. facem brainstorming de grup contribuie cu idei.

b. facem brainstorming individual, comparăm ideile în grup.

34. Mi se pare mai degrabă o laudă să afirm despre cineva că este:

a. realist.

b. imaginativ.

35. Când mă întâlnesc cu oameni la petreci, tind să îmi amintesc:

a. cum arată.

b. ce au spus despre ei înşişi.

36. Când învăţ despre o temă nouă, prefer să:

a. mă concentrez pe acea temă şi să învăţ cât mai multe despre ea.

b. Încerc să fac legături între tema respectivă şi alte teme înrudite.

37. Oamenii tind să mă considere mai degrabă:

a. exuberant (a).

b. rezervat (a)… –.).

38. Prefer cursuri care pun accentul pe:

a. materie concretă (date, cifre).

b. materie abstractă (concepte, teorii).

39. Pentru a mă relaxa, prefer să:

a. mă uit la televizor…

b. citesc o carte.

40. Unii profesori îşi încep prelegerea cu o prezentare generală, evidenţiind conţinutul pe care urmează să îl predea. Astfel de prezentări:

a. Îmi sunt destul de utile.

b. Îmi sunt foarte utile.

41. Ideea de a efectua temă de casă în grup, cu o singură notă acordată întregului grup:

a. Îmi surâde…

b. nu îmi surâde.

42. Când am de efectuat calcule lungi:

a. tind să reiau toţi paşii şi să îmi verific munca –:. – atent.

b. găsesc că este obositor să verific şi trebuie să mă forţez să efectuez verificarea.

43. Tind să îmi amintesc locurile în care am fost:

a. uşor şi destul de corect.

b. cu greu şi fără prea multe detalii.

44. Când rezolvăm probleme în grup, probabil că mă voi gândi:

a. la paşii care se succed în procesul rezolvării.

b. la consecinţele posibile sau aplicaţiile soluţiei în: „mai multe domenii…

Fişă de calcul al scorului. >.

1. Scrieţi „1” în spaţiile corespunzătoare întrebării din tabelul de mai jos (de exemplu, dacă aţi răspuns „a” la întrebarea 3, puneţi „1” în coloana „a” lângă întrebarea 3).

2. Calculaţi totalul pe coloane şi treceţi valoarea în spaţiile

indicate.

3. Pentru fiecare din cele patru categorii, scădeţi valoarea mai mică din valoarea mai mare. Treceţi diferenţa (între 1 şi 11) şi litera (a sau b) la care aţi totalizat.). scorul mai mare.

Exemplu: dacă aţi totalizat 3 la a şi 8 la b, veţi trece 5 b (5 este diferenţa dintre 8 şi 3, iar „b" este litera corespunzătoare scorului mai mare).

ACT/REF			CON/INT			VIZ/VI	
I	a	b	I	a	b	I	
1			2			3	
1							
5			6			7	
9			10			11	
13			14			15	
17			18			19	
21			22			23	
25			26			27	
29			30			31	
33			34			L3	
						5	
37			38			39	
41			42			43	
		Total (sumă X-uri în fiecare coloană)					
	b						
a			a b			a b	
(m	mare – mai mic) + litera celei mai mari (vezi mai jos*)						
a							
		— L...					

Interpretarea scorului:

Dacă scorul se plasează între 1 şi 3, aveţi o uşoară preferinţă pentru una dintre cele două dimensiuni, însă sunteţi echilibrat. (De exemplu, 3 a la categoria ACT/REF indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea activă. 3 b indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea, reflexivă.)

Dacă scorul se plasează între 5 şi 7, aveţi o preferinţă moderată pentru una dintre cele două dimensiuni şi învăţaţi mai uşor într-un

mediu care favorizează acea dimensiune. Dacă scorul se plasează între 9 şi 11, aveţi o preferinţă puternică pentru una dintre cele două dimensiuni. Puteţi întâmpina dificultăţi reale într-un mediu care nu favorizează preferinţa dumneavoastră.

DEZVOLTAREA ABILITĂŢILOR PERSONALE

Primul pas spre dezvoltarea abilităţilor personale îl constituie identificarea acestora, după care se stabilesc punctele puternice şi cele vulnerabile în funcţie de scopurile pe care le avem, apoi urmează centrarea pe aspectele pozitive şi planificarea activităţilor. Pentru identificarea abilităţilor personale în ceea ce priveşte potenţialul de învăţare sunt utile lecturile în domeniu, chestionarele de aptitudini, interese, preferinţe în învăţare, precum şi autoanaliza modului de învăţare practicat şi a rezultatelor la care duce acesta.

ANALIZA SWOT

Un instrument eficient este analiza SWOT, prin care se pot identifica punctele tari şi punctele slabe care caracterizează un fenomen, o organizaţie sau un individ, precum şi posibilităţile de dezvoltare sau factorii de risc:

Puncte tari	Nevoi/Puncte slabe
Oportunităţi	Riscuri/Ameninţări

Denumirea acestui instrument provine de la iniţialele din limba engleză ale cuvintelor care constituie capul de tabel: S (trengths), W (ea knesses), O (pportunities) şi T (hreats). O variantă mai recentă a analizei SWOT, are acronimul SCOT, înlocuind punctele slabe cu nevoile de dezvoltare: C (hallenges). În acest mod se pune accent mai mare pe valoarea formativă şi nu doar diagnostică a acestui instrument.

Completarea matricei SWOT se realizează prin căutarea răspunsului la întrebări specifice fiecărui domeniu.

Puncte tari	Nevoi
Ce calităţi mă avantajează? Ce fac bine? Ce calităţi apreciază ceilalţi la mine?	Ce aş putea îmbunătăţi? Ce nu fac bine? Ce ar trebui să evit?
Oportunităţi	Riscuri

Unde pot găsi oportunităţi care să mi se potrivească? Care sunt orientările de interes pe care le conştientizez? Cum mă avantajează schimbările care au loc?	Cu ce obstacole mă confrunt? Schimbările din tehnologie îmi afectează afectivitatea? Competenţele pe care activitatea mea le reclamă sunt în schimbare?

Spre exemplificare, vom prezenta o analiză SWOT aplicată pe unul dintre stilurile de învăţare identificate de Honey şi Mumford… – …

Reflexivii	Puncte tari	Nevoi
	Imaginaţie Acordă semnificaţie experienţelor Capacitate de reflecţie	Orientare înspre acţiune Management mai eficient al timpului Dezvoltarea abilităţilor de lucru în grup
	Oportunităţi	Riscuri
	Cultura şi arta Domeniul resurselor umane Activităţi de consiliere	Munca de rutină Detaşarea de realitatea concretă Activităţi care solicită efort intens

ÎNVĂŢAREA EXPERIENŢIALA

Un alt instrument util în dezvoltarea abilităţilor de învăţare este aplicarea constantă a modelului propus de Kolb. Acest model consideră că un ciclu de învăţare s-a încheiat atunci când au fost parcurse toate cele patru stiluri. (Vezi capitolul „Stiluri individuale de învăţare”).

Acţiune.

Planificarea următoarei activităţi

Atingerea rezultatelor

Reflecţie asupra rezultatelor

Figura 7 – Model de acţiune adaptat după Kolb

Pentru o experienţă completă de învăţare se porneşte întotdeauna de la acţiune, se observă rezultatele, se iau decizii şi se realizează planificarea următoarei experienţe.

AUTOMATIZAREA COMPORTAMENTELOR DE ÎNVĂŢARE

Al treilea instrument în dezvoltarea personală este formarea şi automatizarea comportamentelor de învăţare. Un comportament se achiziţionează în patru paşi:

Incompetenţă inconştientă
Incompetenţă conştientă
Competenţă conştientă
Competenţa inconştientă

Primul pas se manifestă atunci când cineva nu ştie ce abilitate îi lipseşte. Cineva care învaţă să meargă pe bicicletă poate să nu ştie cum se frânează, chiar dacă are capacitatea de a-şi folosi mâinile şi picioarele simultan cu întoarcerea capului într-o parte sau în alta.

Al doilea pas se manifestă atunci când individul devine conştient de ceea ce nu ştie, îşi dă seama de ceea ce nu poate face. Cineva care învaţă cum se rezolvă ecuaţia, de gradul doi observă că există nişte puncte care trebuie parcurse şi că acestea se parcurg într-o anumită ordine.

Al treilea pas se manifestă atunci când competenţa poate fi demonstrată, individul este capabil să facă anumite lucruri, dar are nevoie să se gândească la acţiunile pe care le întreprinde, să revadă regulile de funcţionare şi aplicare. Cineva care învaţă să utilizeze e-mailul, se va gândi pe care imagine să apese atunci când vrea să citească, să trimită, să transfere în alt fişier sau să şteargă un mesaj.

Al patrulea pas se manifestă atunci când noul comportament intră în obişnuinţă, performarea lui nu mai necesită gândit asupra acţiunilor care trebuie efectuate. Individul se poate întreba cum de ceilalţi nu pot să facă acel lucru, atât de simplu. Uneori, este posibil chiar să uite că ştie un lucru sau cum se realizează acesta. Cineva care a învăţat să facă rezumatul unui text, nu va înţelege cum alţii nu sunt capabili să rezume corect un material. E posibil chiar să nu-şi mai amintească regulile rezumatului.

Automatizarea comportamentelor de învăţare duce la rezultate benefice în ceea ce priveşte înţelegerea informaţiilor, modul lor de structurare, aplicabilitatea lor etc. Există însă şi riscuri. Obiceiurile se întipăresc atât de bine în minte încât nu mai acceptăm altceva. O anecdotă cunoscută surprinde o altfel de situaţie: „Ce a făcut Pavlov după ce a murit câinele? L-a mai hrănit două săptămâni!”. Când ni se propune un alt mod de lucru suntem refractari pentru că nu se potriveşte cu ceea ce ştim noi, nu pentru că nu ar fi bun sau nu ni s-ar

potrivi. Un alt risc este de a face confuzii. Nemaifiind necesar să ne gândim la ceea ce facem, ne putem focaliza atenţia pe altceva, uneori cu rezultate mai puţin bune: putem ajunge să formăm numărul de telefon pe tastele sistemului de alarmă, să introducem codul pin anterior deşi ne-am schimbat cârdul etc.

Cunoaşterea acestor posibile erori cauzate de automatizarea comportamentelor de învăţare contribuie la prevenirea manifestării lor.

Dezvoltarea personală se *realizează* pornind de la autocunoaştere. Primul pas îl reprezintă formularea scopurilor personale, apoi urmează analiza stării iniţiale. Pe baza primelor două se stabilesc obiectivele de învăţare şi planul de acţiune. Estimarea corectă a resurselor şi efortului necesar poate constitui în sine un obiectiv de învăţare în dezvoltarea personală.

Modelele şi mentorii reprezintă puncte de reper care ajută la o formulare mai clară a scopurilor şi la acţiunea constantă pentru atingerea lor. Mentorul este o sursă de învăţare valoroasă. Denumirea şi semnificaţiile acesteia provin din opera poetului antic Homer. Mentor a fost profesorul lui Telemah, fiul lui Ulise, şi l-a ajutat pe acesta să deprindă meşteşugul armelor şi să facă faţă cu succes trecerii de la adolescenţă la maturitate. Fie că avem şansa să avem un mentor personal sau să devenim mentor pentru altcineva, cu toţii reprezentăm puncte de reper pentru cei din jurul nostru. O coordonată importantă a valorii noastre o constituie alegerile pe care le facem.

Dezvoltarea personală este o activitate care se extinde pe parcursul întregii vieţi.

EXERCIŢII

Identificaţi-vă preferinţele pentru diferitele stiluri de învăţare, utilizând chestionarele prezentate în acest capitol.

Ce abilităţi credeţi că trebuie să-şi dezvolte o persoană dacă stilul său de învăţare este:

Activ

Reflexiv.).

Teoretic…

Pragmatic

Realizaţi o descriere sintetică a diferitelor preferinţe pentru modalităţile de învăţare care vă caracterizează. Realizaţi o *analiză* SWOT a comportamentelor personale de învăţare.

Comparaţi stilul actual de învăţare cu stiluri practicate anterior. Identificaţi cauzele care au dus la schimbarea stilului de învăţare propriu.

Întocmiţi o listă cu situaţii de învăţare în care nu v-aţi simţit confortabil. Comparaţi aceste situaţii pentru a descoperi elementele comune. Gândiţi-vă la soluţii pentru acomodarea mediului.

Gândiţi-vă la o abilitate pe care o stăpâniţi bine. Rememoraţi etapele şi contextul în care aţi dobândit-o.

Stabiliţi-vă o listă cu câteva scopuri pe care doriţi să le urmăriţi în dezvoltarea personală.

Enumeraţi câteva persoane pe care le admiraţi. Care sunt trăsăturile comune ale acestor persoane? Ce trebuie să faceţi pentru a le dobândi şi dvs?

Reflectaţi asupra io îi de a deveni sursă de învăţare pentru alţii. Cum se modifică organizarea propriei învăţări din această perspectivă?

BIBLIOGRAFIE

1. Dale, M. (1993) – *Developing* Management *Skills*. *Techniques* For *Improving* Learning *and Performance*, Kogan Page Limited, London.

2. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles*: *Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NIN Press, New York.

3. Felder R.M. şi Silverman L.K. (1988) – *Learning and Teaching Styles în Engineering Education*, în Engineering Education, 78 (7), 674 – 681 (1988).

4. Fleming, N.D. & Mills, C. (1992) – *Helping Students Understand How They Learn*. The Teaching Profesor, Voi. 7 No. 4, Magma Publications, Madison, Wisconsin.

5. Gardner, H. (1991) – *The Unschooled Mind*: *How Children Think* and *How* Schools *Should Teach*, Basicbooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.

6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.

7. Kolb, D. (1981) – *The Learning Style inventory*, MA: McBer, Boston.

8. Kolb, D. (1984) – *Experienţial Learning*: *Experience as a source*

of learning and development, Prentice Hall, Re turn, New Jersey.

9. Lazear, D. (1991) – *Seven Ways of Knowing*: *Teaching for Multiple Intelligences*, IRI, Skylight Publishing, Inc. Palatine, IL.

10. McCarthy, B. (1987) – *The 4MAT Sistem*: Teaching *to Learning* Styles *with Right/Left* Mode *Techniques*. Barrington, IL, EXCEL, Inc.

CAPITOLUL 2 PLANIFICAREA ŞI MANAGEMENTUL ÎNVĂŢĂRII

MANAGEMENTUL TIMPULUI ŞI AL RESURSELOR

Cultura europeană şi cea nord-americană percep timpul drept *cronos*, adică un timp care se scurge linear, secvenţial. Există însă spaţii culturale, în zona orientală, unde timpul este perceput drept *kairos*, adică un timp în care primează valoarea şi nu cronologia. Timpul cronologic este cel ale cărui unităţi de măsură sunt constante, pe când timpul valoric se raportează mai degrabă la modul în care trăim o anumită unitate de timp.

Percepţia asupra timpului şi a modului în care indivizii se raportează la el s-a modificat cu precădere datorită dezvoltării societăţii de tip industrial. Timpul reprezintă una dintre resursele majore ale învăţării, de aceea modul în care este percepu şi investit contează şi se reflectă asupra rezultatelor învăţării.

Se pot identifica patru generaţii în evoluţia concepţiei despre organizarea timpului (Covey, 1998) ale căror note definitorii sunt:

O păstrarea evidenţei prin note şi liste o încercarea de a privi în viitor prin indexuri, tabele şi agende o stabilirea priorităţilor şi planificarea prin obiective o mutarea centrului de interes dinspre timp spre menţinerea echilibrului dintre producţie şi capacitatea de producţie

La nivelul celei de-a patra generaţii, activităţile umane sunt grevate de doi factori: urgenţa şi importanţa. Urgenţa provoacă reacţii şi cere acţiune imediată. Importanţa înseamnă proactivism, acţiune pe linia obiectivelor personale semnificative.

Prin luarea în considerare a activităţilor noastre şi plasarea lor pe coordonatele urgenţei şi importanţei se conturează modelul managerial al timpului.

Matricea timpului		

Îmi>oitatit	I Situaţii de criză Probleme presante Proiecte cu termen fix	II Prevenţie Dezvoltarea capacităţii de producţie Menţinerea relaţiilor Identificarea oportunităţilor Planificare Recreare
	III Întreruperi. apeluri telefonice Corespondenţă. rapoarte Întâlniri Activităţi mărunte	IV Muncă de rutină Corespondenţă Conversaţii telefonice Timp irosit Activităţi plăcute

…Tabel 20 – Matricea managerială a timpului

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul I se află sub incidenţa grijilor cotidiene, trăiesc în stres, sunt supraaglomeraţi, îşi dezvoltă capacitatea de management al crizelor. Aceşti oameni îşi petrec cea mai mare parte a timpului rezolvând crize, iar ca decompensare utilizează cadranul IV, neglijându-le pe celelalte. Printre riscurile acestui cadran se numără epuizarea şi incapacitatea de ieşi din cercul vicios al crizelor.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul II sunt persoanele eficiente. Aceste persoane sesizează ocaziile şi direcţiile de dezvoltare personală, sunt orientate înspre interdependenţă, planifică, au obiective clare, investesc în relaţii, în activităţi de menţinere şi de prevenţie. Trec rar prin situaţii de criză şi de maximă urgenţă. Sunt echilibrate şi disciplinate, au viziune şi sunt orientate către scop. În momentele de criză, dau dovadă de stăpânire de sine.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul III sunt persoane reactive, care răspund urgenţelor, crezând că acestea sunt şi

importante. Se dedică activităţilor pe termen scurt. Consideră ţelurile şi planurile ca fiind lipsite de valoare. Îşi dezvoltă capacitatea de management al crizelor, dar uneori îşi pierd controlul. Răspund la solicitările din exterior şi ajung adesea la reputaţia de a avea caracter cameleonic.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul IV îşi irosesc potenţialul. Duc o viaţă iresponsabilă, bazată pe dependenţa de alte persoane sau de instituţii pentru trebuinţele de bază. Adesea îşi pierd locul de muncă şi îşi găsesc cu greu altul.

Pentru a accede la cadranul II, cel al eficienţei se începe prin extragerea timpului din cadranele III şi IV pentru al investi aici, se continuă cu dezvoltarea capacităţii de a spune „da" activităţilor din cadranul II şi „nu" acelor activităţi care sunt doar aparent urgente.

Stabilirea priorităţilor şi distincţia între ce este important şi ce este mai puţin important devine eficientă atunci când există o centrare pe principii, scopuri şi valori personale în care ne regăsim şi după care ne orientăm activitatea. De obicei, planificarea întâmpină rezistenţă, considerându-se că ar atrage după sine o anumită ancorare în lucruri în detrimentul oamenilor şi o anumită doză de rigiditate şi inhibare a spontaneităţii.

Menţinerea echilibrului între producţie şi capacitatea de producţie, ca regulă fundamentală în managementul timpului este eficientă pentru că:

O susţine centrarea pe principii (angajarea este reală nu formală)

O s-o bazează pe conştiinţa morală (apare libertatea de a subordona activitatea unor valori superioare, autentice)

O permite definirea unei misiuni personale (orientează activitatea zilnică)

O echilibrează viaţa (se definesc rolurile individului şi obiectivele specifice)

O permite o viziune de ansamblu (planificarea este săptămânală şi nu zilnică)

Alte resurse necesare pentru învăţare şi pentru activitatea de planificare a acesteia sunt: motivaţia, capacitatea de efort, rezistenţa la stres, capacitatea de atenţie şi concentrare, bioritmul, sursele de învăţare, experienţele anterioare, tehnicile de învăţare stăpânite, abilităţile metacognitive, abilităţile de gândire critică, stilul individual

de învăţare, resursele materiale.

MOTIVAREA ŞI AUTOMOTIVAREA PENTRU ÎNVĂŢARE

O persoană care nu are motivaţie pentru învăţare este o persoană care nu înţelege la ce îi este utilă această activitate, pentru că nu a reuşit încă să distingă ce efecte produce învăţarea şi că aceasta reprezintă o investiţie în viitor, în carieră, în ea însăşi.

Factori care dezvoltă motivaţia pentru învăţare sunt 1993): …

(Dale, învăţarea în sine.:

responsabilitatea. – …

progresul în material, dezvoltarea:

succesul:. –.; –.)…

recunoaşterea r:

varietatea abilităţilor utilizate.:

Identificarea cu sarcina de învăţare scopul: „…

autonomia, i… feedbackul… Prin crearea de contexte de învăţare care să permită manifestarea factorilor anterior enumeraţi, motivarea pentru învăţare va fi realizată. Unul dintre cele mai semnificative aspecte legate de motivaţie este lămurirea rostului învăţării, stabilirea planurilor unde şi a motivelor pentru care este utilă. Un instrument de automotivare este contractul de învăţare. Acesta reprezintă un program individual de învăţare, pentru care se ia un angajament în faţa unei alte persoane. Structura (Dale, 1993) unui astfel de contract cuprinde: o partenerii o dată intrării în vigoare – o titlul (tema contractului).:

O obiectivele (ce se învaţă) o activităţile (cum se vor atinge obiectivele). – o resursele (de ce este nevoie pentru a învăţa, de unde se procură materialele)

O evaluarea (cum se poate demonstra că învăţarea sa produs) o semnătura

PROGRAMUL INDIVIDUAL DE ÎNVĂŢARE

Vom descrie două instrumente de planificare a învăţării: planul de dezvoltare şi programul individual.

Planul de dezvoltare are o structură simplă, reprezentând o formă de planificare a activităţilor ce vor fi întreprinse în vederea atingerii unui obiectiv de învăţare.

Structura planului de dezvoltare include:

obiective activităţi:,). –”. …

criterii de autoevaluare;!”

În unele planuri de dezvoltare se formulează un singur obiectiv, altele includ obiective multiple, cu condiţia ca acestea să se refere la abilităţi dintr-o arie comună.

Activităţile reprezintă modalitatea prin care obiectivele se materializează. Ele au o succesiune logică şi pot fi centrate pe sarcini unice de învăţare. La acest nivel, se iau în considerare timpul şi resursele necesare pentru achiziţia unui grupaj de cunoştinţe, formarea unei deprinderi sau dobândirea unui comportament.

Criteriile de autoevaluare sunt utile pentru monitorizarea progresului şi pentru a decide când se poate considera că obiectivele au fost realizate.

Programul individual de învăţare reprezintă o modalitatea de proiectare şi realizare a învăţării mai complexă. Etapele unui program individual de învăţare sunt:

cunoaşterea potenţialului de învăţare personal identificarea punctelor care necesită dezvoltare formularea obiectivelor de învăţare planificarea activităţilor”.

alegerea metodelor stabilirea criteriilor de reuşită realizarea programului…

Exemplu de program individual de învăţare pentru dezvoltarea unei abilităţi:

Pot-Htiţiaiwi de î» vâţare personal	Stil de învăţare reflexiv (după Honey şi Mumford)
Fusujete care jiecesita. dezvoltare	Dezvoltarea abilităţilor de lucru în grup
	Participarea la activităţile unui grup de studiu Implicarea în activităţile de grup din timpul cursurilor Exprimarea constantă a opiniei
Activităţi	Constituirea unui grup de studiu Exersarea mai multor roluri în grup Discuţii cu profesorii Discuţii cu colegii învăţat cu un frate/soră

Metode	Discuţii şi dezbateri Exersarea, experimentarea Confruntarea organizatorilor cognitivi realizaţi individual cu cei ai altor persoane Matricea managerială a timpului
Criterii d «reuşita	Depăşirea rezervei de a lucra în grup Grupul de studiu constituit funcţionează cel puţin două luni Performanţe şcolare bune

Tabel 21 – Program individual de învăţare exemplificat

Programul individual de învăţare se poate realiza pentru a dobândi o abilitate care ţine de dezvoltarea personală, pentru a eşalona activitatea de învăţare din timpul semestrului, pentru organizarea activităţii de învăţare din sesiunile de examene, pentru a învăţa o anumită disciplină, pentru a structura activitatea dintr-o săptămână de studiu.

Învăţarea pe toată durata vieţii

Creşterea continuă a cantităţii de informaţii, diversitatea situaţiilor din viaţa concretă, schimbările constante la nivel socio-profesional sunt factori care au dus la necesitatea extinderii duratei învăţării de-a lungul întregii vieţi. Învăţarea pe plan personal sau pentru practicarea unei profesii nu se finalizează odată cu sfârşitul anilor de şcoală. În aceste condiţii, formarea abilităţilor de învăţare şi amplificarea potenţialului intelectual individual devin responsabilităţi substanţiale ale educaţiei formale.

Pentru a face faţă eficient schimbărilor, învăţarea nu se sfârşeşte atunci când s-a atins un rezultat. Pentru a evita stagnarea, atunci când ne apropiem de atingerea unui obiectiv pe care ni l-am stabilit în învăţare, ne formulăm un alt obiectiv vizând o altă sarcină de învăţare. Aceasta este o măsură de precauţie pentru a preîntâmpina situaţiile de auto-suficienţă care pot apărea ca urmare a momentelor de succes în materializarea obiectivelor stabilite.

Charles Handy (2002) reprezintă grafic dinamica dezvoltării continue astfel:

Figura 8 – Curba dezvoltării continue

Acest fel de a înţelege dinamica evoluţiei pune accent pe procesul acomodării continue a schemelor cognitive dobândite, ajustării cunoştinţelor, exersării comportamentelor şi dezvoltării

abilităţilor. Momentul cel mai potrivit pentru a începe noua activitate este cel în care activitatea anterioară este aproape de nivelul maxim al realizării. Aceasta înseamnă că s-au rezolvat majoritatea problemelor şi efortul necesar nu mai este atât de mare, astfel că o parte din resurse pot fi distribuite spre o altă activitate.

A ne construi pe noi înşine poate fi un scop major al învăţării, însă a ne construi pe noi înşine pentru a deveni surse ale învăţării altora este cel mai înalt scop al învăţării. Cunoştinţele noastre sunt cu atât mai valoroase cu cât contribuie mai consistent la progresul celor din jurul nostru.

EXERCIŢII

Stabiliţi-vă priorităţile pentru o săptămână. Ierarhizaţi-le, utilizând matricea Covey.

Formulaţi obiective pentru a dezvolta abilităţi pe care le stăpâniţi mai puţin, dar de care consideraţi că aveţi nevoie.

Identificaţi câteva metode de automotivare pentru învăţare care vi se potrivesc.

Elaboraţi un plan de dezvoltare pentru achiziţia unei tehnici de învăţare.

Proiectaţi un program individual de învăţare pentru o disciplină sau o perioadă de studiu (un semestru, o sesiune de examinări).

Gândiţi-vă la situaţii în care aţi învăţat cu plăcere. Identificaţi factorii care v-au provocat o atitudine pozitivă. Întocmiţi o listă cu elemente care vă motivează în activitatea de învăţare.

Reflectaţi asupra tehnicilor de învăţare pe care le cunoaşteţi. Selectaţi-le pe cele care vă favorizează pentru accelerarea procesului de învăţare.

Elaboraţi un inventar de trăsături necesare unei persoane ca să devină sursă de învăţare pentru altcineva.

1.
2.
3.
4.

BIBLIOGRAFIE

Covey, S.R. (1998) – *Eficienţa în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, AII, Bucureşti.

Covey, S.R., Merrill, A.R. şi Merrill, R.R. (2000) – *Managementul timpului sau* Cum *ne stabilim priorităţile*.

Allfa, Bucureşti.":
Dale, M. (1993) – *Developing* Management *Skills*.
Techniques For *împroving* Learning *and Performance*.
Kogan Page Limited, London.
Handy, C. (2002) – *Clephants* and *Fleas*: îs *Your*
Organization Prepared for Change? Leader to Leader, no.
24/2002, p. 29 – 33.

EPILOG

A ÎNVĂŢA ÎNVĂŢÂND PE ALTII

„Ai *putea* să *mă* înveţi *să* zbor *aşa*?" *Pescăruşul Jonathan tremura la gândul că va învinge din nou necunoscutul. „Dacă vrei, sigur că te pot învăţa". „Vreau. Când începem?" „Dacă vrei, putem începe chiar acum".*

„Vreau să învăţ să zbor ca tine!" spuse Jonathan, în timp ce ochii îi sticleau ciudat. „Spune-mi ce trebuie să fac". Chiang vorbea încet şi-l urmărea pe tânărul pescăruş cu multă, atenţie.

Dar a venit şi ziua când Chiang dispăru.

Joasă şi calmă, vocea îi pătrunse gândul, cerând un răspuns.

„Pescăruş Fletcher Lynd, vrei să zbori?"

„DA, VREAU SĂ ZBOR!". V-Pâlpâirea încetă. Pescăruşul Jonathan dispăruse în văzduh. Nu peste mult timp, Fletcher se ridică cu greu spre cer şi dădu de un grup nou de elevi, gata pentru prima lor lecţie.

(Richard Bach, *Pescăruşul Jonathan Livingstone*)

Profesorul-antrenor facilitează învăţarea elevilor săi printr-un demers didactic ce-i implică pe aceştia conştient şi activ.

Profesorul-antrenor crede în puterea educaţiei, de aceea investighează permanent cum se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerinţele societăţii în care trăieşte şi cu finalităţile educaţionale.

Profesorul-antrenor îşi iubeşte şi îşi respectă elevii şi profesia, de aceea el învaţă constant şi se autoperfecţionează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învăţare şi instrument al educaţiei pentru elevii săi.

Este fezabil modelul profesorului-antrenor? Este cel puţin la fel de fezabil precum alte modele de profesor care s-au impus de-a lungul istoriei educaţiei: mentorul, maestrul, instructorul etc.

Este eficient modelul profesorului-antrenor? Este cel mai eficient model în contextul extinderii învăţării pe toată durata vieţii şi al relativismului cunoaşterii.

Este durabil modelul profesorului-antrenor? Se va menţine atâta timp cât nu va apărea o reconsiderare a teoriilor asupra învăţării dintr-o perspectivă mai bună.

Ce trebuie să faceţi pentru a deveni profesor-antrenor? Pentru început, să respectaţi decalogul profesiei didactice eficiente. Primele nouă reguli vor fi prezentate mai jos, a zecea este alegerea şi privilegiul fiecărui profesor-antrenor:

1. *Crede în puterea educaţiei*.

2. *Construieşte experienţe de învăţare al căror rezultat este dezvoltarea potenţialului intelectual al elevilor săi*.

3. *Utilizează strategii de predare care implică învăţarea activă*.

4. Practică *transparenţa în formularea obiectivelor şi a criteriilor de evaluare*

5. *Promovează învăţarea eficientă şi tehnicile de realizare a acesteia*.

6. Conştientizează *diversitatea* elevilor *săi* şi *răspunde acesteia prin strategiile de predare pe care le foloseşte*.

7. *Este un gânditor critic şi un practician reflexiv*.

8. Îşi practică meseria cu profesionalism şi se asigură, *că va* transmite *mai* departe *acel* tekhne *al profesiei didactice*

9. Învaţă el însuşi şi se autoperfecţionează constant.

10.

REZUMAT

Tehnica învăţării eficiente abordează problematica învăţării din perspectiva ştiinţelor educaţiei, valorificând rezultate ale cercetărilor din psihologia învăţării.

Introducerea la tehnică în învăţare conturează un model de profesor – profesorul-antrenor – care este promotorul învăţării eficiente.

Partea întâi surprinde *Arhitectura învăţării umane*, pornind de la definirea învăţării, continuând cu prezentarea unei selecţii de teorii asupra învăţării şi încheind cu identificarea particularităţilor interindividuale care intervin în procesul învăţării.

Învăţarea eficientă este învăţarea activă, orientată către scop şi centrată pe rezultate măsurabile. Cele mai importante instrumente ale învăţării eficiente sunt gândirea critică şi strategiile metacognitive.

Teoriile învăţării sunt grupate în interiorul a patru paradigme: behaviorismul (condiţionarea clasică, conexionismul, condiţionarea

operantă şi învăţarea prin imitaţie), cognitivismul (învăţarea prin intuiţie, învăţarea latentă, teoria dezvoltării şi organizatorii daţi în avans), constructivismul (constructivismul piagetian, zona proximei dezvoltări, formarea acţiunilor mentale, interacţionismul şi schema cognitivă), antrenamentul intelectual (gândirea laterală, diversificarea instrumentală şi gândirea critică).

Învăţarea este influenţată de factori interni şi externi. Aceştia se concretizează în: particularităţi de vârstă (dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea morală, dezvoltarea psihosocială, dezvoltarea competenţei de simbolizare, dezvoltarea formelor de cunoaştere, dezvoltarea gândirii critice), particularităţi de gen, particularităţi culturale, particularităţi aptitudinale şi de interese. O idee importantă care decurge din acest capitol este necesitatea standardelor, dar respingerea standardizării.

Partea a doua prezintă un grupaj de *Tehnici de învăţare eficientă*, incluzând activitatea intelectuală, eficienţa în învăţare, sursele de învăţare şi utilizarea acestora.

Instrumentele de bază ale activităţii intelectuale sunt lectura şi scrierea. Lectura tradiţională are astăzi alternative, sub forma lecturii electronice. Ritmul de lectură se poate accelera prin tehnici specifice. Redactarea de text este o abilitate intelectuală importantă care îmbracă forme diverse (fişa de lectură, jurnalul de lectură, prezentarea de carte, recenzia, referatul).

Eficienţa în învăţare se obţine prin integrarea a şase instrumente: luarea notiţelor, organizatorii cognitivi, logica şi argumentarea, strategiile de dezvoltare a gândirii critice, strategiile metacognitive şi mnemotehnicile. Fiecare dintre aceste şase instrumente este prezentat detaliat, împreună cu un grupaj de tehnici specifice.

Modalităţile de utilizare a surselor de învăţare sunt documentarea, investigaţia şi experimentarea, iar sursele sunt: cărţile, articolele, Internetul, profesorul, experţii, colegii, comunitatea, grupurile de studiu, experienţa personală.

Partea a treia priveşte *Sinele ca instrument şi scop al educaţiei*, centrându-se pe autocunoaştere, dezvoltare personală şi planificarea şi managementul învăţării.

Dezvoltarea personală începe cu o autoapreciere de sine corectă. Sunt redate câteva chestionare pentru identificarea

preferinţelor personale în învăţare, împreună cu descrierea a diferite clasificări şi stiluri de învăţare. Urmează apoi câteva instrumente pentru dezvoltarea personală: analiza SWOT, învăţarea experienţială, automatizarea comportamentelor de învăţare.

Managementul învăţării eficiente începe cu managementul timpului. Motivarea şi automotivarea pentru învăţare sunt surprinse succint. Planul de dezvoltare şi programul individual de învăţare sunt două instrumente ale planificării eficiente a învăţării.

Epilogul rediscută modelul profesorului-antrenor, conturând un set orientativ de reguli ale activităţii sale profesionale.

Cea mai importantă idee promovată în *Tehnica învăţării că ciente* constă în construirea demersului pedagogic pornind de la particularităţile procesului de învăţare.

ABSTRACT

Efficient Learning Technique approaches learning from the perspective of educaţional sciences; building on the results of research în educaţional psychology.

Introduction to Learning Technique outlines a model of teacher – the coach-teacher – who promotes efficient learning. Part I discusses the *Architecture of Human Learning*, including the definition of learning, a selection of learning theories, and concluding with the identification of inter-individual particularities that influence learning.

Efficient learning is active, purpose-driven and focused on measurable results. The most important instruments of efficient learning are criticai thinking and metacognitive strategies.

The learning theories presented in the book are organized around four paradigms: behaviorism (classical conditioning, connexionism, operant conditioning and learning by imitation); cognitivism (insight, latent learning, development theory, advanced organizers); constructivism (Piaget's constructivism, zone of proximal development, development of mental actions, interacţionism and cognitive schema); intellectual training (lateral thinking, instrumental enrichment and criticai thinking).

Learning is influenced by internai and externai factors. These are manifest în: particularities pertaining to age (intellectual development, moral development, psycho-social development, development of symbolization, development of forms of knowing, development of criticai thinking), to gender, culture, skills and

interests. The major ideea that can be concluded form this chapter is the need for standards, but the rejection of standardization.

Part II presents a collection of Techniques of Efficient Learning, including intellectual activity, efficiency în learning, sources of learning and their use.

Reading)... – i writing are the basic instruments of intellectual activitv There are alternatives to classical reading nowadays, i.e. eleci mic reading. The pace of reading can be accelerated by mea!.3 of specific techniques. Writing is a major intellectual skill that takes different forms (notes, reading diaries, reviews, essays, reports).

Efficiency în learning can be achieved by integrating six instruments: note-taking, cognitive organizers, logic and reasoning, strategies of developing criticai thinking, metacognitive strategies and mnemotechniques. Each of the six instruments is described în detail, together with a grouping of specific techniques.

The means of using sources of learning are documentation, inquiry, and probing. The sources of learning are: books, articles, the Internet, teachers, experts, peers, the community, study groups, one's own experience.

Part III looks upon *Seif as the Instrument and Purpose of Education*, focusing on self-knowledge, personal growth, and planning and management of learning.

Personal growth starts with an accurate self-assessment. Some questionnaires are provided for the identification of one's own preferred learning style, as well as the description of different classifications and learning style coordinates. The chapter also includes some tools for personal growth: the SWOT analysis, experienţial learning, and learning behavior acquisition.

Management of efficient learning begins with time management. Motivation and self-motivation for learning are two instruments of planning efficient learning.

The epilogue returns to the model of the coach-teacher, and includes a set of guiding principles of her professional activities.

The major ideea promoted în *Efficient Learning Technique* is that one should build one's teaching on the particularities of the learning process.

INDEX

A

abrevierile şi prescurtările 149
acomodare 54, 55, 224
analiza SWOT 244
analiza trăsăturilor semantice 181
Anderson 58, 61, 89, 90
antrenamentul intelectual 33
aptitudinile 121, 122
aranjarea în pagină 152
Aristotel 174, 198
asimilare 54, 55, 58, 224
Ausubel 30, 47, 51, 89, 163, 200
automotivare 254
B
Bandura 36
behaviorismul 33, 35, 38, 48
Belenky 115, 117, 129
Browne şi Keely 208
Bruner 47, 93
Burke-180
C
cadrul de învăţare 28, 29
Câine şi Câine 86
calităţile stilului 139
ciorchine – 185
Cicero 175, 176
citarea 205
codurile de lectură 182
cognitivismul 33, 48, 49
condiţionarea clasică 34
condiţionarea operantă 35
conexionismul 35
constructivismul 33, 49, 59, 60, 203
constructivismul social 55, 60, 143
contextul 27, 28, 121
contraargumentarea 173
Crowder 41
cultura 120, 245, 251
D

Dale 123, 129, 250, 254, 260
De Bono 67, 68, 72, 73, 89
dezvoltarea personală 24, 247, 248, 264
diagrama 170, 171
diagrama Venn – 171
dialectica – 173
diversificare instrumentală 69, 75
documentarea 8, 144, 201
Doise 57, 93
Dunn şi Dunn – 217, 229, 230
Dunn şi Griggs 120, 129, 231, 250
E
eficienţa 25, 139, 260:
laborarea raţionamentelor 7, 185
Erikson 96
Evocare/Realizarea sensului/Reflecţie – 71.
F
feedback 41, 43, 89
feedforward 50
Feuerstein 69, 75
fişa de lectură 140 267
Fleming şi Mills. – 218
formularea întrebărilor 190
Formularea titlului 1 39
G
Galperin 56, 57, 93
gândirea critică 24, 72, 81, 82, 83, 182, 190, 205, 208
Gândirea critică 25, 69, 70, 71, 81, 82, 83, 90
Gândirea critică pentru profesori şi studenţi – 82.83
Gândirea laterală 67, 68, 72
Gândirea verticală 67
Gardner 93, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 129, 176.
Gestaltismul 46 grupurile de discuţii 205 grupurile de studiu – 8, 161, 209
H
Handy 257, 260
hărţile conceptuale 47, 164
Honey şi Mumford 225

I
În abordare transcurriculară 82, 90
Index al stilurilor de învăţare 218
Înregistrarea 141, 149, 156, 207
Instruirea programată 40, 41
Instrumente ale gândirii 75
Întărire 34, 36, 37, 40
Întărire negativă 37
Întărire pozitivă – 37
Inteligenţa 55, 91, 93, 122, 124, 125, 233, 234, 235, 236
Inteligenţele multiple 123, 231
Interacţionism 57
Internetul 203
Învăţare 3, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 6 6 8 1 161, 162, 163, 193, 105.210, 223, 224, 225.226.227, 231, 232, 244, 245, 246, 247, 254, 261
Învăţarea activă 24
Învăţarea eficientă 23, 24, 139
Învăţarea experienţială 245
Învăţarea latentă – 46
Învăţarea pe toată durata vieţii 257
Învăţarea prin cooperare 63, 64, 82
Învăţarea prin intuiţie 46
Învăţarea socială 36
Ionescu 43, 53, 89
J
Johnson şi Johnson 63
Joyce, Weil şi Shoewrs 16 jurnalul de lectură – 141
K
Klooster 83, 89
Kohlberg 50, 93, 95, 115
Kohler 46, 162
Kolb 223, 225, 245, 250 268
L
lecţie – 41, 42, 43, 51, 64, 72, 74, 89, 161, 261
lectura 62, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 152, 153, 156, 157, 159
lectură accelerată 134, 152, 153, 156, 157, 159

lectură activă – 63, 181
lectura electronică 134
lectura în diagonală 136
lectura rapidă 134, 152, 153, 156, 157, 159
Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice 71, 81.144, 200
listele structurate 164, 166
M
maieutica 1 90
matricele 164, 169
McCarthy – 217, 227, 250
McCrorie 207
Meredith 28, 30, 70, 71, 8 3.
83, 89, 90, 181, 185, 200
metafora 176
metoda pălăriilor gânditoare 73
mnemotehnici – 195
modelarea comportamentului 38
motivaţie 254
motoarele de căutare 204
Mugny 57, 93
munca intelectuală 15, 133
N
neuroştiinţele 85
Noica 15.16
numerotările – 151
O
Ogle 30, 62, 90
— Organizatorii cognitivi – 45, 47, 51, 162, 163, 164
organizatorii cognitivi daţi în avans 47, 1 63
orientarea către scop 16, 24, 81
P
Paul şi Elder 111, 113, 190, 191
Pavlov 34, 247
pedeapsă 38, 40, 94, 118
Perelman 177, 200
Perry 100, 101, 102, 109, 115, 129
Piaget 47, 48, 55, 56, 91, 92, 93, 180

planul de dezvoltare 255, 264
Platon 69, 198, 215
polemica – 173
predarea centrată pe dezvoltarea strategiilor metacognitive – 83
predarea centrată pe elev/student 64
predicţia 177, 181
preferinţa emisferică 229
prelectură 134, 135, 137, 152, 153, 156, 157, 159, 195
prelucrarea 133, 144, 149, 162, 163, 207
prezentarea de carte 142
profesorul-antrenor 18, 261
Programul CORT 72
Programul individual de învăţare 9, 255, 256
proiectele de investigaţie 207 269
R
recenzia 142
recompensă 34, 36, 37, 38
referatul 143, 146
referinţele bibliografice 201
reflecţia 71
retorica 173, 174, 180
rezultate măsurabile 24
S
scanarea 135, 201
schema cognitivă 58
schemele 58, 150
scrierea argumentativă 182
scrierea din surse multiple 144
scrisul 124, 133, 162
secvenţa de învăţare 27
Şerbănescu 139, 148
Sistemul Corneli – 155
situaţia de învăţare 27
Skinner 35, 37, 40
stabilirea priorităţilor 253
standardele 127
Steele 28, 30, 70, 71, 81, 90, 181, 185, 200

Sternberg 93, 122, 123, 129
stil de învăţare – 231
stiluri 135, 223, 225, 246
strategiile metacognitive 24
strategiile metacognitive 8, 25, 29, 194
sursele de învăţare – 211
T
tabelele 164, 166
tehnică 15, 40, 67, 148, 174, 201, 225
tehnicile de învăţare eficientă 126
Temple 19, 28, 30, 70, 71, 81, 82, 90, 148, 181, 182, 185, 200, 207, 213
teoria dezvoltării – 47
teoria triarhică a inteligenţei 122
Thorndike 35
Tolman 35, 46, 162
Toulmin 178
U
unitatea de învăţare 26
V
Vîgotski 55, 56, 60, 90, 93, 180
validitatea raţionamentelor 186
W
Watson 35
zona proximei dezvoltări 55 270